

**ISSEJ**  
ISSEJ

**Volume 9**

**Winter 2023**

ISSN:2146-6297

The Journal of International  
Social Sciences Education

Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi



**Cappadocia**  
**TURKEY**

[www.dergipark.org.tr/en/pub/issej](http://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej)



The Journal of International  
Social Sciences Education

ISSN:2146-6297

Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi

Cappadocia/TURKEY

Summer/Yaz Yıl/Year: 2023 Volume/Cilt: 9 Number/Sayı: 2

*Published semi annual*  
Altı ayda bir yayımlanır  
*A refereed journal*  
Hakemli bir dergidir

**OWNER**  
**SAHİBİ**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITORS**  
**EDİTÖRLER**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITORIAL BOARD**  
**YAYIN KURULU**

*Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi*  
*Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi*  
*Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Anja KRAUS Stockholm University*  
*Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi*  
*Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia*  
*Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi*  
*Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi*  
*Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi*  
*Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi*  
*Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi*  
*Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal*  
*Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma*  
*Dr. Maria REPOUSSI, Aristotole University of Thessaloniki*  
*Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi*  
*Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi*  
*Dr. Oldimar CARDOSO, Universidade de São Paulo*  
*Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi*  
*Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi*  
*Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi*  
*Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi*  
*Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi*  
*Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Yosenna VELLA, University of Malta*

**ENGLISH ADVISER**  
**İNGİLİZCE DANIŞMANI**

*Dr. Bengü AKSU ATAÇ*

**SECRETARIAT**  
**SEKRETERYA**

Emine YALMAN  
İlknur TOY

## GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Murat ŐENGÜL

Dr. Erhan DURUKAN

Dr. Hakan YALAP

Dr. Nevzat GÜMÜŞ

Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

Dr. Murat KANGALGİL

Dr. Sultan BAYSAN

Dr. Erdi ERDOĖAN

Dr. Ali İMAMOĖLU

Dr. Ahmet Galip YÜCEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Kırıkkale Üniversitesi

Sinop Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD**  
Cite Factor, CROSSREF, ROAD, ERIH PLUS

# Table of Contents

## İçindekiler

### *Children's novels by Astrid Lindgren*

Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında değerler eğitimi

Research Article Araştırma Makalesi  
Elif Burcu KALIN, Kelime ERDAL•1-19

### *Forest pedagogy and geography education*

Orman pedagojisi ve coğrafya eğitimi

Research Article Araştırma Makalesi  
Ali Ekber GÜLERSOY, Nilüfer EKİCİ•76-100

### *Regional differences in education in Türkiye*

Türkiye'de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar

Review Derleme  
Rüştü ILGAR•20-44

### *Determination of pre-service social studies teachers' ideas about social participation*

Afet yönetiminde coğrafya eğitiminin önemi

Research Article Araştırma Makalesi  
Ali MEYDAN•101-129

### *Motivation for e-sport participation in higher education: the case of Türkiye*

Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu: Türkiye örneği

Review Derleme  
Burhan BAŞOĞLU, Fatma SAÇLI UZUNÖZ,  
Mücahit IŞIK•45-75



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)**

**Ad Soyad & Ad Soyad**

**Önerilen atf:** Soyadı, A. (202X). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, X(X), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 202X Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

## Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)

Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

### ÖZ

**Arka Plan:** Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız  
**Amaç:** Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız  
**Yöntem:** Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz  
**Bulgular:** Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)  
**Sonuç:** Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay 202X  
Kabul tarihi XX Ay 202X

### ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5  
kelimeden, Arial yazı  
tipi, 8 punto

### Makale Türü

Araştırma makalesi,  
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 202X Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, **11** punto, **kalın** ve **ilk harf büyük** olarak **Trebuchet** yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

## Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

## Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

***Katılımcılar*** (ikinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

## Bulgular

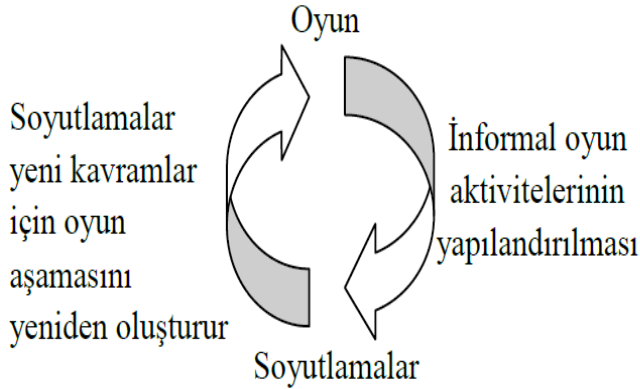
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



**Şekil 2.** Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)  
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto



## Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

## Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

## Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

*Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:*

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

### ***Finasman***

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

### ***Teşekkür***

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyleer için kullanılan materyaller gibi).

## ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

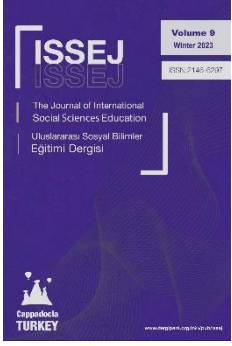
## Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

## Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası:

<https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)**

## Name Surname & Name Surname

**To cite this article:** Surname, N. (202X). Article's title, The Journal of International Social Science Education, X(X), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

**To link to this article:** <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 202X The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?  
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)


What does this article add to the existing knowledge?  
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?  
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

**Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)**

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

**ABSTRACT**

**Background:** The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

**Objectives:** The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

**Methods:** A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

**Results:** The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words "suggest" and "may".

**Conclusions:** The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research. Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

**ARTICLE HISTORY**


Received XX Month 202X  
 Accepted XX Month 202X

**KEYWORDS**

Provide keywords  
 between 3-5, Arial font  
 style, 8 font size

**Type of the paper**

Research article, Review  
 article etc.

**CONTACT** Name Surname  xxx@xxxx

© 202X The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

## Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

## Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

## Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

## Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

**Table 1.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116

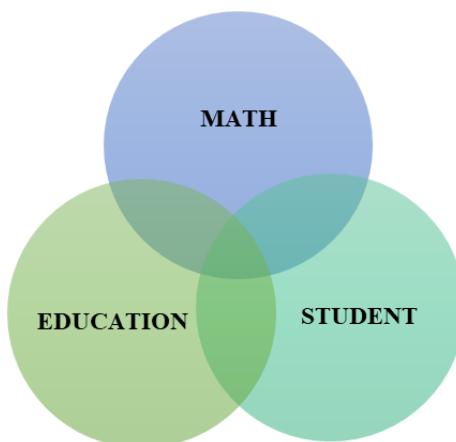


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

### **Discussion and Conclusion**

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

### **Implication and Suggestions**

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

### **Research Limitations and Future Research**

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

### **Author Contributions**

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used “Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.”, please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

### **Publication Ethics**

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the

first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

*Studies Requiring Ethics Committee Permission:*

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

### **Funding**

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

### **Acknowledgments**

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory



## ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

## Appendices

This section is not mandatory

### Appendix 1

Table 2. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116



## Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında değerler eğitimi

Elif Burcu ULUN & Kelime ERDAL

**Önerilen atf:** Ulun, E. B., Erdal, K. (2023). Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında değerler eğitimi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 1-19. DOI: 10.47615/issej.1310604

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1310604>



© 2023 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Dünya edebiyatında çocuklar için kaleme alınan kitapların, kendi toplumlarının düşüncelerini kendilerinden sonraki nesillere aktarmak amacıyla yazıldığı bilinmesine rağmen literatürde Astrid Lindgren'in çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelendiği başka bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışma, Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında hangi değerlere nasıl yer verildiğini ve yer verilen bu değerlerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kök değerler ile uygunluğunu ortaya koymuştur.

Bu nedenle bu çalışmanın yapılacak aynı doğrultudaki çalışmalar için kaynak teşkil edeceği ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında değerler eğitimi<sup>1</sup>

Elif Burcu ULUN  Kelime ERDAL 

Türkçe Eğitimi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, 16285, Türkiye

### ÖZ

Değerler bireylerin doğru ile yanlış anlamalarını sağlayarak yaşamlarında onlara rehberlik etme görevi taşıyan inançlar bütünüdür. Bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçen süreçte gelişim süreçlerini doğru bir şekilde tamamlamaları için çocukluk döneminde değerler ile tanışmaları önemlidir. Bu nedenle değerlerin eğitimine küçük yaşlarda başlanması gerektiği ve çocuk edebiyatının değerlerin aktarımında kullanılabilir iyi bir araç olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra değerler eğitiminin gerçekleşmesi için iyi ve doğru örnekler ihtiyacı vardır. Ülkemizde kitapçıkların raflarında yer alan, dünya edebiyatında çocuklar için kaleme alınan kitaplar, öncelikle ait olduğu toplumun düşüncelerini, inançlarını, yaşam tarzlarını kendilerinden sonra gelen nesillere aşlamak amacıyla yazıldıklarından dolayı bu kitaplarda yer alan iletilerin kendi kültürümüz ile örtüşmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında yer verdiği değerlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenen kök değerler ile uygunluğunu ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Astrid Lindgren'in Türkçe baskısı bulunan 13 çocuk romanında yer alan değerler incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda yazarın çocuk romanlarında, MEB'in açıkladığı kök değerlere uygun iletilere yer verdiği ancak bu iletilerin nicelik bakımından sayısının az olduğu gözlemlenmiş, belirlenen kök değerler arasından adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine çocuk romanlarında yer verdiği ancak öz denetim ve vatanseverlik değerlerine hiç yer vermediği tespit edilmiştir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 06 Haziran 2023  
Kabul tarihi 30 Eylül 2023

### ANAHTAR KELİMELER

Çocuk edebiyatı, Değerler eğitimi, Astrid Lindgren, Çocuk kitapları

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Elif Burcu ULUN  [burcuulun@gmail.com](mailto:burcuulun@gmail.com)  Türkçe Eğitimi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 16285,

Bursa, Türkiye

© 2023 Elif Burcu ULUN, Kelime ERDAL

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Kelime ERDAL'ın danışmanlığında Elif Burcu ULUN'un Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

## Giriş

Edebiyat, bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir çünkü edebiyat aracılığıyla bireyler hem yaşam tecrübelerini artırmakta hem de duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyalarını genişletmektedirler. Bunun yanı sıra bireyler, edebî metinlerde yer alan kahramanlar ile kendilerini özdeşleştirerek onların düşünce ve davranışlarını içselleştirip onları kendilerine rol model alırlar. Edebî eserler insanı hem bireysel hem de toplumsal olarak iyiye ve doğruya yönlendirip bunlar doğrultusunda eğittiğinden dolayı (Kavcar, 1999) bireylerin, yaşamlarının tüm dönemlerinde edebiyata ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu ihtiyacın başlangıcı olarak ise çocukluk dönemi gösterilebilir çünkü güzel bir ezgi, güzel bir oyuncak, güzel bir yüz veya görünüş çocuğun ilgisini çekmekle birlikte çocuklar, ana sınıfından itibaren şüirden etkilenmeye, hoşlanmaya başlamaktadırlar (Şimşek, 2014). Bu nedenle çocukların hayatının çok küçük yaşlardan itibaren çocuk edebiyatı ile kesişmeye başladığı söylenebilir.

Çocukların dil gelişimi ve anlama seviyelerine göre duygu ve düşünce dünyalarını estetik değere sahip olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, dilin kullanımı açısından doğru örnek teşkil etme özelliğine sahip olan (Sever, 2021) ve çocuklar için yayımlanmış tüm yayınları kapsayan çocuk edebiyatı; çocukların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini cevaplandırabilmek amacıyla oluşturulmuş bir edebiyattır (Sinar Çılgın, 2007; Enginün, 1991). Değerler ise bireylerin doğru ile yanlış anlamalarını kolaylaştırarak hem bireysel yaşamlarında hem de toplumsal yaşamda onlara yardımcı olan inançlardır (Şimşek Ş. , 2020). Değerler bireylerin karakterinin biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir ve bireylerin gelecekte kişilik sorunları yaşamalarının önüne geçebilmek için değerler açısından gelişimlerini doğru bir şekilde tamamlamaları gerekir (Güven, 2014; akt. Şimşek Ş., 2020). Bu nedenle değerlerin; örnek alınan kişilerin gözlemlenmesi ve bu gözlemlerden hareketle kazanılan düşüncelerin hayata yansıtılması sonucunda öğrenildiği bilindiğinden dolayı (Aydın, M. Z., 2020) çocuk edebiyatının değer eğitiminde kullanılacak iyi bir araç olduğu söylenebilir.

Gelişen teknoloji ve ulaşımın kolaylaşması sayesinde yabancı yazarlara ait birçok çocuk kitabının ülkemizde oldukça fazla ilgi gördüğü görülmektedir. Ülkemizde kitapları Türkçe'ye çevrilen ve severek okunan çocuk kitabı yazarlarından biri de Astrid Lindgren'dir. 14 Kasım 1907 yılında, İsveç'in bir şehri olan Vimmerby'ya bağlı Nås adlı çiftlikte dünyaya gelen Lindgren, 1945 yılında yayınlanan ilk kitabı *Pippi Uzunçorap* ile adını tüm dünyaya duyurur ve çocuk edebiyatının önemli yazarları arasında gösterilir. İlk kitabıyla birlikte edindiği büyük popülariteyi diğer çocuk kitapları sayesinde de sürdürmeye devam eden Lindgren, 1958 yılında, "küçük Nobel" olarak bilinen Hans Christian Andersen Ödülü'ne layık görülür (Andersen, 2018). 1970 yılına kadar bir yazar olarak çocuklar için kitaplar kaleme almaya devam eden Lindgren, 28 Ocak 2002'de Vasastan'daki evinde hayata gözlerini yumar (Andersen, 2018).

Dünya edebiyatında çocuklar için kaleme alınan kitaplar, kendi toplumlarının

düşüncelerini, inançlarını, yaşayış biçimlerini kendilerinden sonra gelen nesillere aşılacak amacıyla kaleme alınmaktadır (Sınar Çılgın, 2007). Bu nedenle bu kitaplarla birlikte ait oldukları ülkelerin gelenek ve görenekleri ile yaşam ve düşünce tarzları da çocuklara yansımakta; bu durum, bu kitaplarda yer alan iletilerin kendi kültürümüz ile örtüşüp örtüşmediğinin incelenmesini önemli kılmaktadır.

### Amaç

Bu araştırmanın amacı, Astrid Lindgren'in Türkçe'ye çevrilen 13 çocuk romanının değerler eğitimi açısından incelenerek romanlarda yer alan değerler ile ilgili iletilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sevgi, saygı, dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, öz denetim, sabır, adalet, sorumluluk, yardımseverlik olarak açıklanan kök değerlere (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) göre örneklerle açıklanmasıdır.

### Metodoloji

Nitel araştırma, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde doğal ortamlarında ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden, araştırılması planlanan olgu/olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında, Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında yer alan değerler incelenmiş, yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

### Bulgular

Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında sevgi dolu, dürüst, hayvansever, doğasever, yardımsever, sorumluluk sahibi ve paylaşımcı kahramanlara yer verildiğinden dolayı yazarın çocuk romanlarının değerler eğitimi ile ilgili iletiler içerdiği görülmektedir. Bu nedenle yazarın çocuk romanlarında yer alan bu iletiler, MEB'in öğretim programlarında sevgi, saygı, dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, öz denetim, sabır, adalet, sorumluluk, yardımseverlik olarak belirlenen kök değerlere (MEB, 2019) uygun bir şekilde sınıflandırılarak örneklerle açıklanmıştır.

### Sevgi

Aile sevgisi, çocukların psikolojileri için bir temel görevi görmeye birlikte çocukların gelecekte kuracağı ilişkiler için de bir altyapı oluşturmaktadır. Aile sevgisi ile tanışmış çocuklar kurdukları güvenli bağlar sayesinde hem güvende hem de önemli hissederler. Bu durum çocukların toplumsal yaşamlarına da etkileyerek sosyal işlevselliklerini artırır (Field, 2022). Aile sevgisinin yanı sıra sağlıklı kardeş ilişkileri de empatiyi, sosyal davranışları ve akademik başarıyı desteklemektedir. Sağlıklı kardeş ilişkileri sağlam bir destek kaynağı olabilirken

sağlıksız kardeş ilişkileri aynı derecede yıkıcı olabilir (Sidhu, 2019). Aile ve kardeş sevgisinin yanı sıra doğa ve hayvan sevgisinin de çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. Doğa; ruhsal ve bedensel olarak çocukların gelişimini pozitif bir şekilde etkilemekle birlikte doğal ortamda zaman geçirmek çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme yetkinliklerini ve entelektüel gelişimlerini artırmada etkilidir (Kellert, 2005; akt. North Carolina State University, 2012). Doğa ile iç içe olan çocukların bilişsel yeteneklerinin arttığı görülmekte (Wells, 2000; akt. North Carolina State University, 2012); fiziksel açıdan da daha aktif, bilinçli ve yaratıcı oldukları gözlemlenmektedir (Bell&Dyment, 2006; akt. North Carolina State University, 2012).

Astrid Lindgren'in çocuk kitapları incelendiğinde yazarın sevgi kavramına aile sevgisi, kardeş sevgisi, doğa sevgisi ve hayvan sevgisi başlıkları altında yer verdiği görülmektedir. Bunun bir örneğine yazarın *Mio, Benim Mio'm* adlı romanında rastlanılmaktadır. Yazar, romanında çocukları ne yaparsa yapsın ailelerinin her zaman onların yanında duracağını ve onları hep seveceğini vurgulayarak aile sevgisine yer vermektedir (Lindgren, 2018a). Bunun yanı sıra yazar, ailede görülen sevginin çocuk üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olabileceğini dile getiren birçok iletiye de romanlarında yer vermektedir. Buna örnek olarak *Pippi Uzunçorap* serisi gösterilebilir. Serinin ilk kitabı *Pippi Uzunçorap'ta* Pippi, anne ve babasının sevgisinden uzak bir şekilde yetişmek zorunda kalan bir çocuk olduğu için bu uzaklığın üzüntüsü onun duygularına ve davranışlarına yansımaktadır (Lindgren, 2017a).

Lindgren'in romanlarında aile sevgisinin yanı sıra kardeş sevgisine de yer verilmektedir. Yazarın *Aslanyürekli Kardeşler* kitabında Karl ile ağabeyi Jonatan arasındaki sarsılmaz sevgi bağına vurgu yapılır. Jonatan, kardeşi için ölümü dahi göze alırken cesareti ve kendine güveni az olan Karl ise yalnızca ağabeyinin yanında kendini güvende hissetmektedir (Lindgren, 2017d).

Yazarın çocuk romanlarında doğrudan bir şekilde doğa/hayvan sevgisine yer verilmese de kitaplardaki çocuklar, doğa ve hayvanlarla iç içe tasvir edilir. Buna örnek olarak *Şamatalı Köy* serisindeki çocuklar, evde zaman geçirmek yerine her zaman arkadaşlarıyla birlikte doğada özgürce vakit geçirip oyunlar oynarlar. Başka bir örnek olarak *Mio, Benim Mio'm* romanında, Mio ve arkadaşı Jum-Jum'a kötü kalpli ve acımasız Kato'nun şatosuna giderken yoldaki tehlikelerden korunmalarına doğa yardımcı olur. Bazen ağaçlar bu iki arkadaşı Kato'nun muhafızlarından korurken bazen de toprak onları kötü kalpli muhafızlardan saklar (Lindgren, 2018a).

Yazarın çocuk romanları incelendiğinde yer verilen çocukların, yanlarında genellikle bir evcil hayvanla tasvir edildiği görülmektedir. *Mio, Benim Mio'm* romanında Mio ile atı Miramis arasındaki sevgi bağı buna örnek gösterilebilir. Yazarın *Yaramaz Emil* ve *Emil Hâlâ Yaramaz* kitaplarında ise Emil, Jullan adında evcil bir at ile birlikte resmedilir. Romanda vurgulanan diğer bir nokta ise Emil'in hayvanlara karşı büyük bir sevgi ile dolu olduğudur. O da tıpkı Pippi gibi, yardıma ve bakıma muhtaç hayvanları sahiplenir (Lindgren, 2018b).

## Saygı

Astrid Lindgren'in iki çocuk romanında büyüklere karşı saygılı olunması gerektiğine yer verilmektedir. Bu kitaplar *Emil Hâlâ Yaramaz* ve *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* Adlı kitaplardır. Her ne kadar yaramazlığıyla ün kazanmış olsa da iyi kalpli ve saygılı bir çocuk olan Emil, yaramazlıklarıyla farkında olmadan babasını kızdırsa da babasına karşı saygılı olması gerektiğini bilen bir çocuktur (Lindgren, 2018b). *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* romanındaki çocuklar ise geleneklerinde önemli bir yere sahip olan Noel sabahlarında öncelikle Şamatalı Köy'ün büyüklerini ziyaret ederler (Lindgren, Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?, 2017).

Buna ek olarak *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* Romanında öğretmene karşı saygılı olunulması gerektiği ile ilgili iletiye de yer verildiği görülmektedir. Romanda 1 Nisan gününde tüm öğrenciler, öğretmenlerine bir şaka yapmak isterler ancak bu şakanın yalnızca 1 Nisan gününe özel olduğunu ve bu gün haricinde, diğer tüm günlerde öğretmenlerine karşı saygılı olmaları gerektiğine yer verilir (Lindgren, 2017c). *Pippi Uzunçorap* romanında ise bir günlüğüne okula ziyarete gelen Pippi, öğretmeni ile kelimelerine dikkat etmeyerek, saygısızca konuştuğunda sınıf arkadaşları, Pippi'ye öğretmen ile bu şekilde iletişim kurmasının doğru olmadığını, bu davranışının öğretmenlerine karşı yapılmış büyük bir saygısızlık olduğunu açıklar (Lindgren, 2017a).

## Adalet

Adalet kavramı empati kurmanın bir parçası olarak görüldüğü için çocukların adalet kavramının anlamaları onların empati yeteneklerinin gelişmesini de artırır (Song, 2020). Lindgren'in yalnızca *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* ve *Pippi Uzunçorap* romanlarında adalet ile ilgili iletilere yer verildiği görülmektedir. *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* romanında Lisa, Lasse ve Bosse; Noel gününde hediyeleşirken kardeşler arasında kayırma yapılmayarak adil davranıldığı vurgulanır (Lindgren, 2017c). Pippi ise yaşadığı yerde yaramaz bir kız çocuğu olarak ünlenmiş olsa da aslında güçlü bir adalet duygusuna sahiptir ve adaletin her şeyden önce geldiğini ifade eder (Lindgren, 2017a).

## Dostluk

Dostluğun çocukların gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir çünkü birçok araştırmada arkadaşları olmayan çocukların daha sonraki yaşamlarında duygusal ve zihinsel zorluklar çekebileceği ortaya konmuştur. Arkadaşlık kurmak, çocuklara eğlenceli oyun arkadaşları kazandırmanın yanı sıra onların duygusal ve ahlaki olarak gelişmesine de yardımcı olur. Çocuklar arkadaşlarıyla etkileşimdeyken, nasıl iletişim kuracakları, işbirliği yapacakları ve problem çözecekleri gibi birçok sosyal beceriyi öğrenir, duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularına tepki verme alıştırmaları yapar ve ilişkilerinde ortaya çıkan farklı durumları düşünme ve müzakere etme yeteneğini geliştirirler. Arkadaş sahibi olmak çocukların okul

performansını dahi etkiler. Çocuklar, orada arkadaşları olduğunda okul ve öğrenme hakkında daha iyi tutumlara sahip olma eğilimindedir (Ferrer ve Fugate, 2014).

Lindgren'in *Mio, Benim Mio'm* ve *Pippi Uzunçorap* kitaplarında dostluğun önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Mio, Benim Mio'm kitabında Mio ile Jum-Jum en zor anlarında bile birbirlerini geride bırakmaz, korur ve destek olurlar. Mio, Jum-Jum ile birlikte Kato'nun şatosunda rehin tutulduklarında dostunu kurtarmak için kendini öne atar. Mio, sadece kendisini kurtarabilme şansı olmasına rağmen Kato'ya yakalanmayı göze alır ve dostunu da kurtarabilmek için elinden geleni yapar (Lindgren, 2018b). Benzer bir örnek *Pippi Uzunçorap* serisinde de görülmektedir. Seride Pippi'nin, dostları Annika ve Tommy'i her zaman koruduğu ve onları mutlu etmeye çalıştığı görülür.

### **Yardımseverlik**

Çocukların yardımlaşmanın önemini fark etmesiyle şefkat, nezaket, empati vb. gibi önemli sosyal-duygusal becerileri de geliştiğinden dolayı çocukların bu değerle küçük yaşlarda tanışması gereklidir (Hui, Ng, Berzaghi, Cunningham-Amos ve Kogan, 2020). Astrid Lindgren'in *Emil Hâlâ Yaramaz* romanında Emil, annesinin ona yapmasını söylediği görevleri yerine getiren ve elinden geldiğince annesine yardım eden bir çocuk olarak yansıtılmaktadır (Lindgren, 2018b). İçerik itibariyle Emil'i anlatan ancak yalnızca isim farklılığı olan *Yaramazlık Şampiyonu Zozo* romanında ise ismi Zozo olarak geçen Emil'in annesinin de tıpkı oğlu gibi yardımsever olduğuna yer verilir. Romanda Emil'in annesi, yardıma ihtiyacı olan insanların aç kalmasına dayanamaz ve onlara, zengin sofraların kurulduğu Noel akşamını aç geçirmemeleri için yemek gönderir (Lindgren, 2006).

*Şamatalı Köy* romanında ise Şamatalı Köy'deki tüm çocuklar şalgam tarlasındaki seyreltme görevinin üstesinden yardımlaşarak gelirler (Lindgren, 2019). Buna ek olarak köydeki çocuklar yalnız yaşadığı için hastalandığında kendisine bakacak kimsesi olmayan öğretmenlerine de yardımcı olurlar (Lindgren, 2019).

### **Sorumluluk**

Çocuklar, potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmaları sorumluluk bilinci kazanmalarıyla doğru orantılıdır ve çocukların sorumluluk sahibi olmayı bir yaşam tarzı hâline getirmesi onların hayatlarında doğru kararlar almaya yönelmesini sağlamaktadır (Finn, 2020). Lindgren'in *Avare Rasmus* ve *Emil Hâlâ Yaramaz* romanlarında sorumluluğa yer verilmektedir. Yaramazlıklarıyla meşhur Emil, bir gün yine babasını kızdırmış olsa da babası, Emil'in bir ceza almasının gerektiğini düşünmez. Emil ise buna itiraz eder çünkü istemeden de olsa yaramazlık yaptıysa yaptığı yaramazlığın tüm sorumluluğunu göze alması gerektiğinin bilincindedir (Lindgren, 2018b)

Buna ek olarak Emil, annesinin ona verdiği sorumlulukları ikiletmeden yerine



getirmesi gerektiğinin de bilincindedir (Lindgren, 2018b). Yazarın *Avare Rasmus* romanında ise sadece bireyin yaptığı iyi ya da kötü her şeyin sorumluluğunu sonuç ne olursa olsun üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Lindgren, 1994).

### **Dürüstlük**

Dürüstlük, çocukların hayatında sadece değerlerin edinimi açısından değil çocukları doğruluğa yönlendirmesi ve doğruluk isteğinin kuvvetlenmesi açısından da önemlidir. Dürüstlüğün desteklenmesi için yaygın metotlardan biri olan hikâye anlatımı çocukların dürüst olma ve dürüst olmama arasındaki ayrımı yapmalarına yardımcı olur (Lee, Talwar, McCarthy, Ross, Evans ve Arruda, 2014; Talwar, Yachison ve Leduc, 2016). Hikâye anlatımının bu özelliğinden hareketle çocuk kitaplarında dürüstlük değerine yer verilmesinin çocukların bu değeri hayatlarına taşımalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Astrid Lindgren'in romanlarında yazarın dürüstlük değerine de yer verdiği görülmektedir. Özellikle *Pippi Uzunçorap* serisinde dürüstlüğe sıklıkla yer verilir. Pippi, ilgi çekmek için yalan söylemeye başvuran bir çocuktur ancak yalan söylemenin kötü bir şey olduğunun da farkında olduğu için dürüst olmanın önemini vurgular. Örneğin Pippi, arkadaşlarına gezdiği ülkeleri anlatırken bu ülkeler ile ilgili inanılması zor hikâyeler anlatır. Arkadaşları da bu nedenle Pippi'nin anlattıklarının doğruluğuna inanmaz ve ona yalan söylemenin yanlış bir davranış olduğunu söylerler (Lindgren, 2017a). Arkadaşlarının uyarılarını dikkate almayan Pippi yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu dile getirmesine rağmen bu özelliğinden vazgeçmez ve yanındaki insanların dikkatini çekebilmek için yalan söylemeyi tercih ettiğini kabul eder (Lindgren, 2017b).

*Mio, Benim Mio'm* romanında Mio, atı Miramis, Kato'nun muhafızlarınca rehin alındıktan sonra hiç üzülmemiş gibi davranmaya çalışsa da sonrasında çok üzülüğünü itiraf edip yalan söylemenin kötü bir davranış olduğunu vurgulamaktadır (Lindgren, 2018a). *Aslanyürekli Kardeşler* romanı da yalan söylemenin yanlışlığına vurgu yapılan bir diğer romandır. Romanda Karl, ağabeyini kurtarmak için yola çıktığında Tengil'in muhafızları yolunu kestiğinde onların elinden kurtulmak için yalana başvurmak zorunda kalır ancak Karl, yalan söylemenin kötü bir davranış olduğunun da farkındadır (Lindgren, 2017d).

*Avare Rasmus*'ta ise Oskar, kendisine yöneltilen iftira nedeniyle polisler peşine düşünce kaçmayı kabul etmez çünkü ona göre yalnızca yalancılar kaçmaya yeltenir ve bu nedenle bir hırsız gibi kaçmayı kendisine yakıştıramaz (Lindgren, 1994).

### **Tartışma and Sonuç**

Literatürde, Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında yer alan değerlerin MEB'in belirlediği kök değerlere göre sınıflandırılıp her değer başlığı altında örneklerle açıklandığı başka bir araştırma yer almamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma literatürdeki ilk araştırmadır.

Değerler bireylerin doğru ile yanlış anlamalarını kolaylaştırarak hem bireysel yaşamlarında hem de toplumsal yaşamda onlara yardımcı olan inançlardır (Şimşek Ş. , 2020). Değerler insanları bir araya getirme özelliğine sahip olduğu için toplumsal yaşamın düzen içerisinde sürmesine yardımcı olur ve toplumlar değerler sayesinde oluşturulan bu huzur ve düzenin sürekliliğinin sağlanmasını ister (Aydın M. Z., 2020). Bu nedenle toplumlarda değerlerini bir sonraki kuşağa aktarma kaygısı görülmektedir ve bu durum değerlerin küçük yaşlarda çocuklar ile tanıtılması gerekliliğini ortaya çıkarır. Bu düşünceden hareketle çocuk edebiyatının değerlerin aktarımında kullanılabilir iyi bir araç olduğu söylenebilir çünkü edebiyat insanların iyiyi ve doğruyu seçmesini sağlayarak değerleri içselleştirmelerini sağlar (Kavcar, 1999). Ancak bu eğitimin gerçekleşmesi için iyi ve doğru örnekler ihtiyacı vardır. Günümüze bakıldığında yabancı yazarlara ait çocuk kitaplarının ülkemizde oldukça fazla popüler olduğu görülmektedir. Dünya edebiyatında çocuklar için kaleme alınan kitaplar, öncelikle ait olduğu toplumun düşüncelerini, inançlarını, yaşam tarzlarını kendilerinden sonra gelen nesillere aşılama amacıyla yazıldıklarında dolayı (Sınar Çılgın, 2007), bu kitaplarda yer alan iletilerin kendi kültürümüz ile örtüşmesi önem taşımaktadır. Buna bir örnek olarak Amerikan kültürünün yansıdığı çocuk kitaplarında şiddet ve kaba kuvvet kavramlarına sık sık yer verilmesi gösterilebilir (Sınar Çılgın, 2007; Mahsereci, 2000; akt. Erdal, 2008). Bu durum yurtdışı kaynaklı çocuk kitaplarının barındırdığı iletilerin değerler eğitimi açısından incelenmesinin önemini artırmaktadır.

Çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip olan ve kitapları çocuklar tarafından tercih edilen Astrid Lindgren'in çocuk romanları incelendiğinde; yazarın çocuk romanlarında, MEB'in açıkladığı kök değerlere uygun iletilere yer verdiği ancak bu iletilerin nicelik bakımından sayısının az olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak yazarın, MEB'in "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlediği kök değerler arasından adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine çocuk romanlarında yer verdiği ancak sabır, öz denetim ve vatanseverlik değerlerine hiç yer vermediği tespit edilmiştir. Özellikle vatanseverlik değerine yer verilmeyişinin çocukların gelişiminde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir çünkü çocukların kendi kimliklerini kazanmasında ve kişiliklerinin oluşmasında içinde doğduğu toplumun büyük bir etkisi olduğu için çocukların küçük yaşlarda milli değerler ile tanıtılması gerekmektedir (Cengiz, 2020).

### *Öneriler*

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte dünyanın dört bir ucuna erişim kolaylaşmış, bu durum yurtdışı kaynaklı çocuk kitaplarının ülkemizdeki kitapçıların raflarında yer almasının da önünü açmıştır. Ancak bu kitaplarla birlikte ait oldukları ülkelerin gelenek ve göreneklere ile yaşam ve düşünce tarzlarının da çocuklara tesir ettiği unutulmamalı, bu nedenle bu kitapların çocuklara uygunluğu açısından incelenmesi gerekmektedir. Lindgren'in çocuk

romanları incelendiğinde, romanların değerler açısından sınırlı iletilere sahip olsa da çocukları iyiye, doğruya yönlendirebilecek örneklerle yer verildiği için ebeveynlerin çocuklarını, öğretmenlerin ise öğrencilerini bu kitaplara yönlendirmesinin çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakabileceği söylenebilir.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Bu araştırma Astrid Lindgren'in Türkçe'ye çevrilmiş olan *Avare Rasmus*, *Yaramazlık Şampiyonu Zozo*, *Aslanyürekli Kardeşler*, *Pippi Uzunçorap*, *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor*, *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta Samaralı Köy*, *Şamatalı Köy'de Eğlence*, *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?*, *Yaramaz Emil*, *Emil Hâlâ Yaramaz*, *Mio*, *Benim Mio'm* adlı 13 çocuk romanı ile sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda yazarın çocuk kitapları çocuk edebiyatına katkıları açısından da incelenebilir.

### *Yazar Katkıları*

Çalışmanın her aşamasına her iki yazar birlikte katkıda bulunmuştur.

### *Yayın Etiği*

Çalışma, etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

## ORCID

Elif Burcu ULUN  <http://orcid.org/0000-0002-9563-5812>

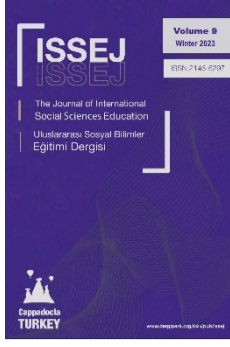
Kelime ERDAL  <http://orcid.org/0000-0001-8205-2530>

## Kaynakça

- Andersen, J. (2018). *The Woman Behind Pippi Longstocking*. Yale University Press.
- Aydın, M. Z. (2020). Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek, & F. Bulut (Eds.), *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 1-7). Akademisyen Kitabevi.
- Cengiz, G. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek, & F. Bulut (Eds.), *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 47-63). Akademisyen Kitabevi.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Erdal, K. (2008). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları. *Milli Eğitim*, 156-165.
- Enginün, İ. (1991). Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış. İçinde İ. Enginün, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* (ss. 392-399). Dergâh Yayınları.
- Ferrer, M. & Fugate, A. (2014). The Importance of Friendship for SchoolAge Children. *Department of Family, Youth and Community Sciences, UF/IFAS Estension*.
- Field, B. (2022, 8 Ağustos). *The Importance of Family Love*. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/family-love-how-to-create-it-and-sustain-it-5193643#>
- Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L. A., & Kogan, A. (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and wellbeing. *Psychological Bulletin*, 146 (12), 1084–1116. <https://doi.org/10.1037/bul0000298>
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Engin Yayınevi.
- Kelen, C. K., & Sundmark, B. (2013). *The Nation In Children's Literature: Nations of Childhood*. Routledge.
- Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A. & Arruda, C. (2014). Can classic moral stories promote honesty in children? *Psychological Science*, 25(8), 1630-1636. <https://doi.org/10.1177/0956797614536401>
- Moffitt, T., Poulton, R., & Caspi, A. (2013). Lifelong Impact of Early Self-Control. *American Scientist*, 101(5), 352. <https://doi.org/10.1511/2013.104.352>
- North Carolina State University. (2012). Benefits of Connecting Children with Nature: Why Naturalize Outdoor Learning Environments. *The Natural Learning Initiative*.
- Panaou, P. (2011). What do I need Comparative Children's Literature for? *Keimena*, 13, 1-15.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sidhu, S. (2019, 7 Ocak). *The Importance of Siblings*. HSC Newsroom. <https://hsc.unm.edu/news/news/the-importance-of-siblings.html#>
- Song, S. (2020, 18 Mayıs). "That's Not Fair!" *Teaching The Meaning Of Fairness*. Better Kids. <https://betterkids.education/blog/thats-not-fair-teaching-the-meaning-of-fairness>
- Şimşek, T. (2014). Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz. *Türk Dili Dergisi*, s. 15-58.
- Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek & F. Bulut (Eds.), *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 9-19). Akademisyen Kitabevi.
- Talwar, V., Yachison, S., & Leduc, K. (2016). Promoting honesty: The influence of stories on children's lie-telling behaviours and moral understanding. *Infant and Child Development*, 25(6), 484-501. <https://doi.org/10.1002/icd.1949>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

## İncelenen Kitaplar

- Lindgren, A. (1994). *Avare Rasmus*. Bilgi Yayınevi.
- Lindgren, A. (2006). *Yaramazlık Şampiyonu Zozo*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Lindgren, A. (2011). *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta*. Doğan Egmont.
- Lindgren, A. (2017a). *Pippi Uzunçorap*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017b). *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017c). *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* Pegasus.
- Lindgren, A. (2017d). *Aslanyürekli Kardeşler*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017e). *Şamatalı Köy'de Eğlence*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2019). *Şamatalı Köy*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017f). *Yaramaz Emil*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2018a). *Mio, Benim Mio'm*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2018b). *Emil Hâlâ Yaramaz*. Pegasus.



## Values education in children's novels by Astrid Lindgren

Elif Burcu ULUN & Prof. Dr. Kelime ERDAL

To cite this article: Ulun, E. B., Erdal, K. (2023). Values education in children's novels by Astrid Lindgren, The Journal of International Social Science Education, 9(2), 1-19. DOI: 10.47615/issej.1310604

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1310604>



© 2023 Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Although it is known that the books written for children in world literature are written in order to transfer the thoughts of their own society to the next generations, there is no other study in the literature in which Astrid Lindgren's children's novels are examined in terms of values education.

This study has revealed which values are included in Astrid Lindgren's children's novels and how these values are compatible with the root values determined by the Turkish Ministry of National Education.

For this reason, it is thought that this study will be a source for studies in the same direction and contribute to the literature.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Values education in children's novels by Astrid Lindgren<sup>2</sup>

Elif Burcu ULUN  Kelime ERDAL 

Turkish Education, Bursa Uludag University, Bursa, 16285, Turkiye

### ABSTRACT

Values are the set of beliefs that have the task of guiding individuals in their lives by enabling them to understand right and wrong. It is important for individuals to get acquainted with values in childhood in order to complete their development processes correctly from childhood to adulthood. For this reason, it can be said that the education of values should be started at a young age and that children's literature is a good tool that can be used in the transfer of values. In addition, good and correct examples are needed for the realization of values education. Since the books written for children in world literature, which are on the shelves of bookstores in our country, are primarily written to instill the thoughts, beliefs and lifestyles of the society to which they belong, it is important that the messages in these books overlap with our own culture. For this reason, the aim of this research is to determine the compatibility of the values included in Astrid Lindgren's children's novels with the root values determined as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness" in the curriculum of the Ministry of National Education. is to reveal. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The values in Astrid Lindgren's 13 children's novels with Turkish editions were examined, conclusions were reached and suggestions were made in line with the findings obtained as a result of the examination. As a result of the research, it was observed that the author included messages suitable for the root values announced by the Ministry of National Education in her children's novels, but the number of these messages was low in terms of quantity. It has been determined that she gives place to the values of self-control and patriotism in her novels.

### ARTICLE HISTORY

Received 06 June 2023  
Accepted 30 September 2023

### KEYWORDS

Children's literature,  
Values education,  
Astrid Lindgren,  
Children's books

### Type of the paper

Research article

CONTACT Elif Burcu ULUN  [burcuulun@gmail.com](mailto:burcuulun@gmail.com)  Turkish Education, Bursa Uludag University, Bursa, 16285, Türkiye

© 2023 Elif Burcu ULUN, Kelime ERDAL.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

<sup>2</sup> This study was produced from the graduate study of Elif Burcu ULUN, which was completed at Bursa Uludağ University Educational Sciences Institute, under the supervision of Prof. Dr. Kelime ERDAL.

## Introduction

Literature has an important place in the lives of individuals because through literature, individuals both increase their life experiences and expand their feelings, thoughts and imaginations. In addition, individuals internalize their thoughts and behaviors by establishing a bond with the heroes in the literary texts and take them as role models. Kavcar (1999) mentions that a literary work introduces people and their environment, directs people to gain good, beautiful, truthful and new values both individually and socially, and educates people in line with these. For this reason, it can be said that individuals need literature in every period of their lives. This need manifests itself starting from childhood, because although a beautiful melody, a beautiful toy, a beautiful face or appearance attracts the attention of the child, children begin to be influenced and like poetry from the kindergarten (Şimşek, 2014). For this reason, it can be said that children's lives begin to intersect with children's literature from a very young age.

Children's literature is a literature that is created to respond to children's feelings, thoughts, dreams and wishes and includes all publications published for children to read (Sinar Çılgın, 2007; Enginün, 1991). Values, on the other hand, are the whole of beliefs that have the task of guiding individuals both in their individual lives and in social life by enabling them to understand right and wrong (Şimşek Ş., 2020). Values are handled in three groups according to the characteristics of the community they are in: Familial values, social values and individual values. Each group has functions that will positively affect the life of the individual. Social values ensure that the society lives in order and maintains its continuity by enabling individuals to exhibit common behaviors and to stay away from chaos. Family and individual values have a great influence on shaping people's personality and character. If individuals do not develop in terms of these values, the risks of experiencing personality problems in the future increase (Güven, 2014; cited in Şimşek Ş., 2020). For this reason, it can be said that the education of values should be started at a young age and that children's literature is a good tool that can be used in the transfer of values.

Thanks to the developing technology and the ease of my transportation, it is seen that many children's books by foreign authors attract a lot of attention in Turkey. Astrid Lindgren is one of the authors of children's books whose books are translated into Turkish and read fondly. Lindgren, who was born on November 14, 1907, on a farm called Nås in Vimmerby, a Swedish city, made her name known to the whole world with her first book *Pippi Uzunçorap* published in 1945 and is shown among the important writers of children's literature. Continuing to maintain the great popularity he gained with his first book, thanks to other children's books, Lindgren was awarded the Hans Christian Andersen Prize, known as the "little Nobel", in 1958 (Andersen, 2018). Continuing to write books for children as a writer until 1970, Lindgren dies at his home in Vasastan on January 28, 2002 (Andersen, 2018).

Books written for children in world literature are written with the aim of instilling the thoughts, beliefs and lifestyles of their own society on the next generations (Sinar Çılgın, 2007). For this reason, with these books, the traditions and customs of the countries they belong to, as well as their lifestyles and ways of thinking, are also reflected on the children; This makes it important to examine whether the messages in these books overlap with our own culture.

## Purpose

The aim of this research is to examine Astrid Lindgren's children's novels in terms of values education, and the values included in the author's novels are determined as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence" in the curriculum of the Ministry of National Education. to demonstrate compliance with the root values (Ministry of National Education, 2019).

## Method

Qualitative research is the research in which a process is followed to reveal perceptions and events in their natural environments in a realistic and holistic manner. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Document review includes the analysis of written materials containing information about the case(s) targeted to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2021). Within the scope of the research, the values in Astrid Lindgren's children's novels were examined, conclusions were reached and suggestions were made in line with the findings obtained as a result of the analysis.

## Findings

Since Astrid Lindgren's children's novels include loving, honest, animal-loving, nature-loving, helpful, responsible and sharing characters, it is seen that the author's children's novels contain messages about values education. For this reason, these messages in the author's children's novels adhere to the root values determined as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence" in the curriculum of the Turkish Ministry of National Education (Ministry of National Education, 2019) and appropriately classified.

## Love

When Astrid Lindgren's children's novels are examined, it is seen that the author includes family love, sibling love, nature love and animal love under the concept of love. The messages about family love are mostly mentioned in *Mio, Benim Mio'm* and *Pippi Uzunçorap* series. Second topic sibling love is mostly mentioned in *Aslanyürekli Kardeşler*. When we examined her children's novel under the concept of nature love, we see that Lindgren does not directly include the love of nature. She depicts the child heroes in it. For example, in *Şamatalı Köy* series children always playing, running, etc. in nature. Also in her another novel named *Mio, Benim Mio'm*, nature is depicted as protecting people from bad things. In addition, fourth topic, animal love is included in the novels *Mio, Benim Mio'm*, *Yaramaz Emil* and *Emil Hâlâ Yaramaz*. It's seen that the child heroes in these novels are depicted with strong bond to their pets.



### **Respect**

In Astrid Lindgren's children's novels named *Emil Hâlâ Yaramaz* and *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?*, it is emphasized that it is necessary to be respectful towards adults. In addition to this, in the novel *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?*, it is also mentioned that it is necessary to respect the teacher.

### **Justice**

It is seen that only Lindgren's novels *Şamatalı Köy'de Neler oluyor?* and *Pippi Uzunçorap* contain messages about justice.

### **Friendship**

It is seen that the importance of friendship is emphasized in Lindgren's *Mio, Be nim Mio'm* and *Pippi Uzunçorap* books. The children in these books risk everything for their friends and protecting them with their lives.

### **Helpfulness**

It seen that only Lindgren's novels *Emil Hâlâ Yaramaz*, *Yaramazlık Şampiyonu Zozo* and *Şamatalı Köy* contain messages about helpfulness.

### **Responsibility**

The author's novels *Emil Hâlâ Yaramaz* and *Avare Rasmus* contain messages about responsibility.

### **Honesty**

Although it seen that Lindgren gives place to the honesty in her novels *Pippi Uzunçorap*, *Mio, Benim Mio'm* and *Avare Rasmus*, honesty takes place mostly in the *Pippi Uzunçorap* series. It can be said that this is because *Pippi* is a child who knows that lying is wrong, but always lies.

### **Discussion and Conclusion**

When the children's novels of Astrid Lindgren, which has an important place in children's literature and whose books are preferred by children, are examined; It has been observed that the author includes messages in accordance with the root values explained by the Ministry of National Education in his children's novels, but the number of these messages is low in terms of quantity. In addition, among the root values determined by the author as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence" by the Ministry of National Education, justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, It has been determined that he gives place to the values of responsibility and benevolence in children's novels, but does not include the values of self-control and patriotism. It can be said that the lack of

patriotism, in particular, may have a negative effect on the development of children, because children should be introduced to national values at an early age, as the society they were born in has a great impact on children's gaining their own identities and forming their personalities (Cengiz, 2020).

### *Implication and Suggestions*

Today, with the developing technology, access to all corners of the world has become easier, and this has paved the way for children's books from abroad to be on the shelves of bookstores in our country. However, it should not be forgotten that along with these books, the traditions and customs of the countries they belong to, and the way of life and thought also affect children, so these books should be examined in terms of their suitability for children. When Lindgren's children's novels are examined, it can be said that although the novels have limited messages in terms of values, since examples that can guide children to the good and the right are included, it can be said that parents directing their children to these books and teachers directing their students to these books can have positive effects on children.

### *Research Limitations and Future Research*

This research is limited to Astrid Lindgren's 13 children's novels translated into Turkish. In future studies, the author's children's books can also be examined in terms of their contributions to children's literature.

### *Author Contributions*

Both authors contributed jointly to each stage of the study.

### *Publication Ethics*

The study is not included in the study group that requires ethical committee approval.

## ORCID

Elif Burcu ULUN  <http://orcid.org/0000-0002-9563-5812>

Kelime ERDAL  <http://orcid.org/0000-0001-8205-2530>

## References

- Andersen, J. (2018). *The Woman Behind Pippi Longstocking*. Yale University Press.
- Aydın, M. Z. (2020). Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek, & F. Bulut (Eds.), *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 1-7). Akademisyen Kitabevi.
- Cengiz, G. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek, & F. Bulut (Eds.), *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 47-63). Akademisyen Kitabevi.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217, <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Erdal, K. (2008). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları . *Milli Eğitim*, 156-165.
- Enginün, İ. (1991). Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış. İçinde İ. Enginün, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* (ss.392-399). Dergâh Yayınları.
- Ferrer, M.& Fugate, A. (2014). The Importance of Friendship for SchoolAge Children. *Department of Family, Youth and Community Sciences, UF/IFAS Estension*.
- Field, B. (2022, 8 Ağustos). *The Importance of Family Love*. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/family-love-how-to-create-it-and-sustain-it-5193643#>
- Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L. A., & Kogan, A. (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and wellbeing. *Psychological Bulletin*, 146 (12), 1084–1116. <https://doi.org/10.1037/bul0000298>
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Engin Yayınevi.
- Kelen, C. K., & Sundmark, B. (2013). *The Nation In Children's Literature: Nations of Childhood*. Routledge.
- Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A. & Arruda, C. (2014). Can classic moral stories promote honesty in children? *Psychological Science*, 25(8), 1630-1636. <https://doi.org/10.1177/0956797614536401>
- Moffitt, T., Poulton, R., & Caspi, A. (2013). Lifelong Impact of Early Self-Control. *American Scientist*, 101(5), 352, <https://doi.org/10.1511/2013.104.352>
- North Carolina State University. (2012). Benefits of Connecting Children with Nature: Why Naturalize Outdoor Learning Environments. *The Natural Learning Initiative*.
- Panaou, P. (2011). What do I need Comparative Children's Literature for? *Keimena*, 13, 1-15.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sidhu, S. (2019, 7 Ocak). *The Importance of Siblings*. HSC Newsroom. <https://hsc.unm.edu/news/news/the-importance-of-siblings.html#>
- Song, S. (2020, 18 Mayıs). "That's Not Fair!" Teaching The Meaning Of Fairness. Better Kids. <https://betterkids.education/blog/thats-not-fair-teaching-the-meaning-of-fairness>
- Şimşek, T. (2014). Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz. *Türk Dili Dergisi*, s. 15-58.
- Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. İçinde Ş. Şimşek & F. Bulut (Eds.),

- Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (ss. 9-19). Akademisyen Kitabevi.
- Talwar, V., Yachison, S., & Leduc, K. (2016). Promoting honesty: The influence of stories on children's lie-telling behaviours and moral understanding. *Infant and Child Development*, 25(6), 484–501. <https://doi.org/10.1002/icd.1949>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

### Reviewed Books

- Lindgren, A. (1994). *Avare Rasmus*. Bilgi Yayınevi.
- Lindgren, A. (2006). *Yaramazlık Şampiyonu Zozo*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Lindgren, A. (2011). *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta*. Doğan Egmont.
- Lindgren, A. (2017a). *Pippi Uzunçorap*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017b). *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017c). *Şamatalı Köy'de Neler Oluyor?* Pegasus.
- Lindgren, A. (2017d). *Aslanyürekli Kardeşler*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017e). *Şamatalı Köy'de Eğlence*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2019). *Şamatalı Köy*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2017f). *Yaramaz Emil*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2018a). *Mio, Benim Mio'm*. Pegasus.
- Lindgren, A. (2018b). *Emil Hâlâ Yaramaz*. Pegasus.



## Türkiye’de Eğitimde Yaşanan Bölgesel Farklılıklar

Rüştü ILGAR

**Önerilen atıf:** Ilgar R (2023). Türkiye’de Eğitimde Yaşanan Bölgesel Farklılıklar, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 20-44. DOI:10.47615/issej.1329419

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1329419>



© 2023 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Coğrafi alan olarak Türkiye Avrupa'nın Rusya'dan sonra en büyük ülkesidir. Ülkede yaşam tarzı, kültür, davranış ve yaşama dair her şeyde farklılık olabildiği gibi eğitimde de farklılıkların olması gayet doğaldır. Eğitimde farklılıklar aslında birer olumsuzluk değil, kültürel zenginlik olarak kabul edilesi gereken verimliliklerdir. Eğitimsizlikten kaynaklanan tüm bu sorunların çözümü yine iyi bir eğitimden geçmektedir. Bunun için ise en büyük pay kısa vadeli lokal çözümler değil, hükümetlerin izleyeceği topyekûn uzun vadeli politikalar olmalıdır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dâhil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Türkiye’de Eğitimde Yaşanan Bölgesel Farklılıklar

Rüştü ILGAR 

Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, Anafartalar Kampüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 17100, Türkiye

### ÖZ

Bireylerin ve toplumların muasır medeniyet seviyesine çıkmasında en önemli gereklilik eğitimidir. Fakat eğitimin kalitesi de toplumun sosyal ve ekonomik durumu ile ilişkilidir. Bu bağlamda toplumsal gelişmeler ile eğitime yıllar içerisinde verilen önem artmıştır. Küreselleşen dünyada eğitim kaynaklı birtakım çözümleri gereken sorunlar da ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde eğitim alanında yaşanan en önemli sorunlardan birisi eğitime erişim noktasında yaşanan eşitsizliklerdir. Ekonomik gelişmişlik düzeyleri, sosyo-kültürel etkenler, politik nedenler gibi birtakım unsurlar bölgeler arasında eğitim farklılıklarına yol açmaktadır.

Bu çalışmada nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama aracı olarak gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi tercih edilmiştir. Bu sebeple betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Bu araştırma ile görülmüştür ki Türkiye geneli okullaşma oranları, eğitime katılım gibi göstergeler incelendiğinde çok fazla bölgesel farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkiye’de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar ve bu farklılıkların sebepleri incelendiğinde dört ana etkenin olduğu anlaşılmıştır. Bunlar sosyo -ekonomik etkiler, sosyo-kültürel etkiler, politik etkiler ve göç etkilerinin varlığıdır.

Avrupanın en büyük coğrafyasının doğal bir sonucudur. Çözüm ise yine eğitim yoluyla gerçekleşecektir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde bölgesel farklılıkları doğal bir zenginlik olarak kabul edip eğitime eşit erişimi sağlayacak uygulamaların dikkate alınması kaçınılmaz bir zorunluluktur.

### MAKALE TARİHİ


Geliş tarihi 18 Temmuz  
2023  
Kabul tarihi 27 Ekim  
2023

### ANAHTAR KELİMELEER

Eğitim, bölgesel,  
farklılık, eşitsizlik

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Rüştü ILGAR  [ilgar@mail.com](mailto:ilgar@mail.com)  Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, Anafartalar Kampüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17100 Çanakkale

© 2023 Rüştü ILGAR

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Eğitim, insanlık tarihi boyunca toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde en önemli araç halinde olmuştur, bireysel gelişime katkı sağladığı gibi bireyi toplumsallaştırdığı, toplumsal değer yargılarını koruyup geliştirdiği için toplumsal bir etkinlik olarak da düşünülmelidir. Eğitim genel olarak bireyde kasıtlı olarak istenilen davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (İnan ve Demir, 2018). Temel kişi hakları arasında eğitim de yer almakta olup 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nde kişilerin temel eğitime ücretsiz ulaşmasının devletlerin zorunlu görevi olduğu bildirilmiştir. Fakat kişilerin eğitime ulaşma da yaşadıkları eşitsizlikler dünyada bir tartışma konusu haline gelmiştir (Kıbrıslıoğlu Uysal ve Gelbal, 2018).

Bir toplumun ilerlemesi, gelişmesi noktasında eğitim en önemli araç halindedir fakat aynı zamanda toplum içindeki bireylerin eğitim seviyeleri de toplumun ekonomik ve sosyal durumu ile ilişkilidir. Eğitimin önemi kavrandıkça, eğitime verilen değer arttıkça eğitimde eşitsizlik kavramının farkındalığı da önem kazanmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren sanayileşmenin artması sonucu eğitime olan yükselen talebi karşılamak, eğitimde eşitliği sağlamak amacıyla çeşitli yasalar, yönetmelikler çıkartılmış ancak uygulanma aşamasında hayata geçirmekte zorlanılmıştır (Şahin, 2018). Eğitimde eşitsizliğin nedenleri incelendiğinde listenin başını ekonomik altyapı çekmektedir. Dünya genelinde ülke içindeki gelir dağılımı eğitim seviyesini etkilemektedir. Özellikle 1980'lerden sonra eğitim üzerinde etkisi artan neoliberalizm, eğitimden beklentiyi arttırmış, özel eğitim kurumlarını ön plana çıkarmıştır fakat bu durum da eğitimde eşitsizliği arttıran etmenlerden olmuştur (Demir, 2020). Kaynakları daha kıt olan ve ekonomik gelişme yarışında bir veya birkaç adım geride kalan gelişmekte olan ülkelerin, bu açığı kapatmak veya azaltmak için eğitim konusuna, özellikle de kadın eğitimine daha fazla önem ve öncelik vermeleri gerekmektedir. Cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına, beraberinde de ekonomik ve sosyal dışsallıklar elde edilmesine neden olacaktır (Yumuşak, 2004). Elbette ekonomik durum eğitimdeki bölgesel farklılıklarda tek etken değildir. Çeşitli araştırmalar ailelerin eğitim seviyesi, sosyokültürel durumu gibi etkenlerin de eğitime bakış açısını etkilemekte ve eğitimde farklılıklara yol açmakta olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Hatta bazı çalışmalar ailenin sosyal statüsünün, okuldan ve okulun niteliğinden daha önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki eğitim konusunda yaşanan en önemli sorun eğitimde eşitliğin sağlanamamasıdır. Türkiye'de bölgeler arası eğitim farklılıkları göze çarpmaktadır bununla beraber cinsiyetler arasında da eğitime ulaşımında farklılıklar bulunmaktadır. Nitekim okullaşma oranları incelendiğinde özellikle Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki farklılıklar ise yıldan yıla azalan bir grafik çizmektedir (MEB, 2020). Bu çalışmada Türkiye'deki eğitimin genel durumu, bölgeler arasında yaşanan farklılıklar ve bunların sebepleri ortaya konmuştur.

## Amaç

Bu çalışma ile Türkiye'deki eğitim durumu, eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar ve bunların sebeplerini ortaya koyma amaçlanmıştır. Eğitimde bölgesel farklılıkların olduğu bilinen bir gerçektir, bizi böylesi bir çalışmaya iten en önemli neden ise istatistiksel veriler ile mevcut durum analizi ve ileride gerçekleştirilecek çalışmalara veri tabanı oluşturması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın özgün yanı ise güncel resmi veriler ile durum tespitidir.

## Metodoloji

Bilindiği gibi nitel araştırmalarda toplanan veriler çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumlar şeklinde olabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama aracı olarak *gözlem* ve *yazılı dokümanların incelenmesi* tercih edilmiştir. Bu sebeple betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Okullaşma oranlarının, cinsiyete, öğretim seviyesine ve bölgesel dağılımına ilişkin veriler, bölgeler arası gelir farklılıkları ve eğitime harcanan payların istatistiksel verileri ve bu alanda yapılmış bazı çalışmalardan yararlanılmıştır. Kullanılan istatistiksel veriler TÜİK ve MEB'in internet sitelerinden elde edilmiştir.

## Bulgular

Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl sürmektedir, ancak eğitime tam katılım yaşı 6 ile 15 yaşları arasında olup zorunlu eğitim yaş aralığındadır. Yani eğitime katılması gereken fakat eğitimde olmayan genç neslin varlığı dikkat çekmektedir. Burada eğitime erişimde sorun yaşandığı sonucu çıkmaktadır. OECD ortalamasına göre ise eğitime tam katılım yaşı 4 ile 17 yaşlarını kapsar. MEB verileri incelendiğinde okullaşma oranlarının hızla arttığı söylenebilir ancak 15-19 yaş aralığında okullaşma oranı Türkiye'de %71 iken OECD ortalaması %84'tür. Eğitim Sen'in hazırladığı rapora göre, Türkiye'de 20-24 yaş arası gençlerden eğitimlerini sürdürme imkanı bulanların oranı %13 iken, OECD üyesi ülkelerin genel ortalaması %40.7 olarak verilmiştir. Ancak zorunlu eğitim dışında kalan nüfusun okullaşma oranı OECD ortalamasından yüksektir. Yükseköğretimden önceki kademeler için öğrenci başına yaklaşık 4600 dolar harcadığı görülmektedir bu rakam OECD ortalamasında yaklaşık 10000 dolardır. Yükseköğretime kadar olan süreçte eğitime yapılan harcamaların GSYH'ye oranı %5'tir. Bu oran %4,9 orana sahip olan OECD ortalaması ile benzerlik göstermektedir (TEDMEM, 2020). Türkiye ekonomik ve sosyal anlamda bölgeler arasında büyük farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar eğitime erişim konusunda büyük önem taşımaktadır. Nitekim MEB verileri incelendiğinde Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde özellikle lise seviyesinde okullaşma oranlarının ciddi düşüş yaşadığı görülmektedir (Tablo 1).



Tablo 1. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı, Türkiye geneli okullaşma oranları (MEB, 2020).

Okullaşma Durumu	İlkokul + Ortaokul			Lise		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Türkiye Geneli	97,69	97,60	97,79	85,01	85,16	84,85
Marmara Bölgesi	97,72	97,61	97,83	89,2	89,08	89,33
Ege Bölgesi	97,54	97,44	97,65	88,66	88,44	88,90
İç Anadolu Bölgesi	97,28	97,1	97,4	89,59	88,9	
Akdeniz Bölgesi	97,57	97,45	97,70	86,20	86,39	85,99
Doğu Anadolu Bölgesi	97,98	97,93	98	73,32	72,91	73,75
Karadeniz Bölgesi	96,21	96,19	96,23	91,61	91,79	91,43
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	98,23	98,17	98,28	71,74	73,16	70,25

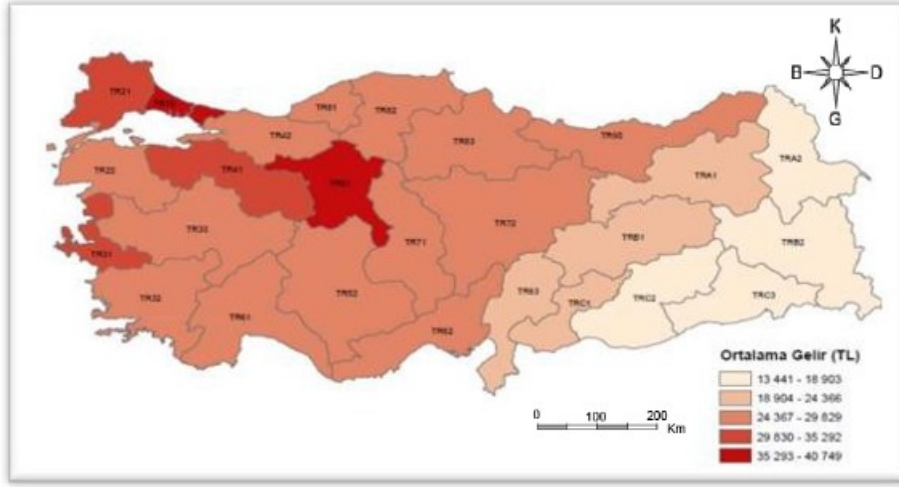
Türkiyenin bölgesel farklılıkları insan sermayesini de etkilemektedir. İnsan sermayesi ile resmî (okul) ya da gayri resmî (yaparak öğrenmek, meslek içi eğitim vs.) yollarla edinilen nitelikler (skill) ve kullanılabilir bilgiler (know-how) anlaşılmaktadır (TÜSİAD,2008). Türkiye'nin doğusu ve batısı arasında eğitimde farklılıkların olmasının altında elbette bazı sosyal ve ekonomik sebepler yatmaktadır. Bu koşulların oluşmasına sebep olan faktörler (eğitimin bölgelere göre farklılık göstermesinin sebepleri):

- Sosyo-Kültürel Etkiler
- Sosyo-Ekonomik Etkiler
- Politik Etkiler
- Göçler şeklinde dört ana başlık altında incelemek mümkündür. Bu faktörleri ayrı ayrı ele alacak olursak:

### Sosyo-Ekonomik Etkiler

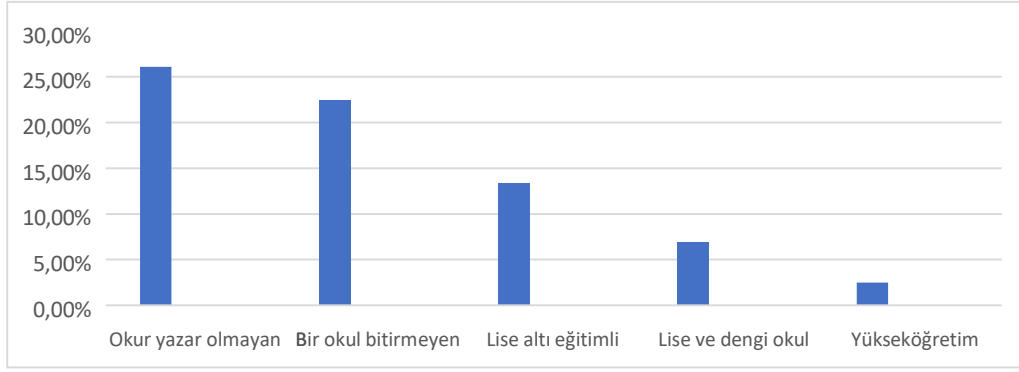
Eğitim ve ekonomi arasında karşılıklı bir ilişki mevcuttur. Ekonomide meydana gelen değişim ve gelişimler eğitim alanında da değişimlere yol açmaktadır. İnsanlık tarihinin her aşamasında ekonomi ve ekonomik faaliyetler eğitim üzerinde belirleyici olmuştur (Kızılloluk, 2007). Türkiye'de bölgeler arasında ekonomik gelişmişlik farklılıkları bulunmaktadır, özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesi ekonomik gelişmişlik açısından ülke geneline göre geri kalmış durumdadır. Bununla birlikte ekonomik gelişmişlik seviyesi düşük olan bölgeler genellikle kırsal bölgelerle örtüşmektedir. Kırsal alanların konum olarak büyük şehirlerden uzakta kalması gelişmelerinin önündeki engellerden biridir. Gelişen teknoloji sebebiyle iş gücüne duyulan ihtiyacın azalması, kırdan kente yaşanan göçler gibi etmenler kırsal alanlar açısından dezavantaj oluşturmaktadır.

Pek çok ülkede kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki ekonomik düzey farklıdır, çoğunlukla kırsal bölgede yaşayan ailelerin gelir seviyesi daha düşüktür. Yapılan araştırmalar Türkiye’de de kentsel bölgelerde okuyan öğrencilerin kırsal bölgelerde okuyan öğrencilere göre daha avantajlı durumda olduğunu göstermektedir PISA sonuçları da bu durumu doğrulamaktadır (Çelikdemir, 2020). Şekil 1’de Türkiye yıllık ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert gelirinin dağılımının gösterildiği haritaya yer verilmiştir. En yüksek gelir seviyesi 40 bin 749 TL ile TR10 (İstanbul) bölgesi olmuştur. Mardin, Batman, Siirt ve Şırnak ise en düşük gelir seviyesi ölçülen bölge olmuştur (TÜİK, 2019). Yüksek gelir eşitsizliği Türkiye’nin halen önemli problemlerinden biridir. TÜİK’in 2019 verilerine göre en yüksek gelir grubunun toplan gelirden aldığı pay %46,3 olmuştur. Nüfusun geliri en yüksek %20’lik dilimi toplam gelirin yaklaşık yarısına sahiptir. Nüfusun geliri en düşük %20’lik dilimi ise toplam gelirden %6,2’lik bir pay almaktadır.



Şekil 1: 2019 yılı ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri (TÜİK, 2019).

TÜİK verileri incelendiğinde okur-yazar olmayan insanların %26,1’inin yoksul kesimden olduğu görülmüştür. Bir okuldan mezun olmayan insanların %22,4’ü, yükseköğretim mezunu insanların %2,5’i yoksul kesimden gelmektedir (TÜİK, 2019). Yıllık ortalama hane halkı fert geliri haritası ile tablo 2’deki veriler göz önüne alındığında ekonomik koşulların eğitim üzerindeki etkisi ve ülke içindeki dağılımı açıkça gözler önüne serilmektedir. Bunların beraber hane halkı tüketim istatistikleri incelendiğinde eğitime harcanan pay da bölgeler arasında farklılık göstermektedir. Hane halkı tüketim harcamaları içerisinde eğitime en yüksek pay %3,7 ile İstanbul bölgesinde gerçekleşmiştir. Eğitim harcamalarına ayrılan en düşük pay ise %0,9 ile Doğu Karadeniz’de gerçekleşmiştir (TÜİK, 2019).



Şekil 2. 2019 yılı eğitim durumuna göre yoksulluk oranı (TÜİK, 2019).

### Sosyo-Kültürel Etkiler

Bölgesel eğitim farklılıklarında ekonomik durum kadar sosyal ve kültürel değerler de eğitime ulaşmada etkilidir. Bu bağlamda özellikle ailenin eğitim durumu çocuğun eğitim durumunu etkilemektedir. Çocukların ve ailelerin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada özellikle doğu bölgelerimizde iki değişken arasındaki korelasyon katsayı 0,75'ten fazla çıkmıştır. Bu değer 1'e yaklaştıkça çocuğun eğitim seviyesi ailenin eğitim seviyesi ile doğrudan ilişkili hale gelmektedir yani eğitimde fırsat eşitsizliği artmaktadır. Türkiye'nin batısına doğru gidildikçe bu katsayının düştüğü yani ebeveynin eğitim seviyesinin çocuğun eğitim seviyesini belirlemediği görülmektedir. Şekil 1'de Türkiye genelinde çocuk-ebeveyn eğitim korelasyon değeri gösterilmiştir (Aydemir ve Yazıcı, 2020). Bu harita eğitim seviyesi hakkında bilgi vermemekte aile ile çocuğun eğitim seviyesi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Fakat tablo 1'de gösterildiği üzere okullaşma oranının düştüğü illerde bu korelasyon katsayısı da yükselmektedir. Değerin anlamlı olması açısından örnek vermek gerekirse eğitim eşitsizliği konusunda en alt sıralarda olan Güney Amerika ülkelerinde bu katsayı yaklaşık 0,6 olarak ölçülmektedir (Aydemir ve Yazıcı, 2020). Eğitimde farklılıklara yol açan bir diğer unsur da cinsiyettir. Türkiye genelinde yapılmış çalışmalarda kız çocuklarının eğitiminde annenin eğitim ve çalışma durumunun ve babanın mesleğinin daha çok etkili olduğu görülmüştür. Erkek çocuklarında ise ailenin gelir seviyesi ve kardeş sayısının eğitimde daha belirleyici olduğu görülmüştür. Türkiye'de kadına ve erkeğe biçilen farklı roller, kız çocuklarının yatılı okullara gönderilmek istenmemesi, kız çocukları için rol-model eksikliğinin bulunması cinsiyet farklılıklarının eğitim üzerindeki etkilerini doğurmuştur

(Demir, 2020). Kız çocuklarının aleyhine olan eğitim eşitsizliği son yıllarda giderek kapanmaktadır fakat özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kız çocuklarında okullaşma oranı erkek çocuklarından daha düşüktür.



Şekil 3. Türkiye genelinde çocuk-ebeveyn eğitim korelasyon değeri (Aydemir ve Yazıcı, 2020).

Kır ve kent bölgelerinde yaşanan eğitim farklılıklarında ekonomik etkiler dışında bir neden de çocuklara biçilen rollerdir. Tarımsal faaliyetlerin ön planda olduğu kesimlerde haneler kendi tüketimlerini yine kendileri karşılamaktadır. Bu durum hane halkı içerisinde geleneksel iş bölümü yapılmasını gerektirmekte ve özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşmesindeki en önemli engeli oluşturmaktadır. Geleneksel tarımsal faaliyetlerin yürütüldüğü, tüketimi kendi üreten ailelerin yoğun olduğu bölgeler ve okullaşma oranlarının düşük olduğu bölgeler arasında yüksek ilişki mevcuttur. Nitekim okullaşma oranının düşük olduğu bölgelerde ailelerin %40'ı kendi tüketimini üretebilen, tarım faaliyetleri ile uğraşan ailelerdir (Bakış, Levent, İnel ve Polat, 2009).

Bölgelere göre kadın ve erkek öğrenim süreleri arasında farklılık bölgeler arasında da vardır. Kadın ve erkeklerin öğrenim süreleri Türkiye'nin batısındaki bölgelerde daha yüksek, aralarındaki fark daha düşük; Türkiye'nin doğusundaki bölgelerde daha düşük ve aralarındaki fark daha yüksektir. Türkiye'deki hem kadınların hem de erkeklerin öğrenim süreleri dünya ortalamasının altındadır. Ve de çok gelişmekte olan ülkelerin ortalama değerlerine yakındır. Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki kadın eğitim durumunun, gelişmekte olan ülkelerin altında olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğrenim süreleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu açık yaşlar ilerledikçe daha da artmaktadır. Bu da cinsiyete dayalı eğitimdeki eşitsizliklerin daha uzun bir zaman devam edeceğini göstermektedir. 15-23 yaş arasında öğrenim süreleri arasındaki açık, kadınların örgün eğitim sistemini daha erken yaşlarda terk ettiğini göstermektedir (Tomul, 2005).

### Politik Etkiler

Türkiye’de mevcut bölgesel farklılıklar cumhuriyet tarihinden bu yana var olsa da bu konuya iktisat politikalarında yeterli önem verilmediği örülmektedir. Bölgesel farklılıklar, topyekûn bir kalkınmanın önündeki en önemli engeli teşkil etmektedir. Bu farklılıkların temelinde düzgün çalışmayan ekonomi yer almaktadır. Bunun yanında yıllardır süregelen bölgesel farklılıklar toplumlardaki adalet duygusuna da zarar vermektedir. Gelişmemiş bölgelerde yapılan çalışmalar insanların iş konusunda beklentilerinin daha düşük olduğunu, bir karamsarlık durumu olduğunu göstermektedir. Bu karamsar ortam başka sorunlara da yol açmaktadır. Umut aşılınmayan, gelecek görmeyen toplumlarda eğitime verilen önem de açık şekilde düşmektedir. Bu noktada bir kısır döngüden de söz edilebilir nitekim eğitime verilen önemin düşmesi sonucu büyüyen eğitimsiz kitle bu sefer iş bulma olasılığını da düşürmektedir (TÜSİAD, 2008).

Türkiye’de bölgesel planlamanın yoğun olarak 1960’larda başladığı görüşü kabul edilmektedir. Bu dönemde sanayileşmeye verilen önem artmıştır, fakat yatırımlar çoğunlukla kaynakların bol ve ulaşımın kolay olduğu batı bölgelerde yoğunlaşmıştır. Takip eden dönemlerde devlet eliyle geri kalmış bölgelerde sanayi kuruluşları yapılmaya çalışılmıştır. Fakat özellikle risk almak istemeyen özel sektör yatırımlarının batı bölgelerde hızla yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Bölgesel farklılıkları gidermek için uygulanan politikaların çok uzun bir geçmişi yoktur fakat bu konuda DOKAP, DAP, GAP gibi birtakım projeler, politikalar uygulanmaktadır. Bu projelerin temelinde geri kalmış bölgelerdeki halkın refah seviyesini yükseltmek yer almaktadır. Refah seviyesi yüksek toplumlar da başka bölgelere göç etme ihtiyacı düşecek, işsizlik azalacak, eğitime verilen değer artacak ve yalnızca eğitim başlığında değil topyekûn bir gelişim gözükcektir. Elbette uygulanmaya çalışılan projelerin kusursuz işlediğini söylemek mümkün değildir. Özellikle projelere yerel halkın katılımının sağlanmadığı, merkezi karar alıcılar tarafından belirlenen politikalar başarıya ulaşmamaktadır. Uygulanacak kalkınma politikalarının yerel potansiyel dikkate alınarak hazırlanması, gerekmektedir. Yerel faktörler dikkate alındığında politikaların başarıya ulaşacağı, refahın, gelişmişlik seviyesinin ve nihayetinde eğitimin nitelik ve nicelik olarak artacağı şüphesizdir (Sevinç, 2011).

### Göçler

Bölgesel farklılıkların yol açtığı ve dolaylı olarak eğitim üzerinde de önemli etkilere sahip olan bir diğer unsur da göç olgusudur. 1950’lere kadar kırdan kente göç önemli bir problem teşkil etmemekteydi fakat sanayinin gelişimi, tarımda

çalışan işgücüne duyulan ihtiyacın azalması, toprak mülkiyetinin dengesiz dağılmış olması, kentlerde yaşanan hızlı gelişmeler kırdan kente göç sorununu doğurmuştur. 1950 sonrası dönemde Türkiye en yoğun kentleşme dönemine tanık olmuştur. 1950 yılında kent nüfusu yaklaşık 5 milyon 250 bin olarak kayıtlara geçmişken bu rakam 10 yıl içerisinde %69 oranında artmış ve 1960 yılına gelindiğinde kent nüfusu yaklaşık 8 milyon 900 bin kişiye ulaşmış oldu (Karakaya, 2020).

Kırdan kente yaşanan göçün önemli bir sebebi de daha iyi eğitim alma isteğidir. Fakat göçlerin sonucu her zaman istenildiği gibi olmamaktadır. Özellikle göç alan bölgenin aleyhine birtakım değişiklikler yaşanmaktadır. Özetlemek gerekirse kentlerin yoğun göç alması sonucu okullarda sınıf mevcutları yoğunlaşmakta uyum sorunları yaşanmaktadır. Küçük yaşlarda yeni bir çevre ile tanışmak öğrencilerin uyum sorunu yaşamasına, eğitim ve sosyal alanlarda zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. Okul mevcudunun artması okulların altyapı ve teknik olanaklar bakımından yetersiz olmasına sebep olmaktadır. Artan öğrenci sayısı karşısında öğretmen her öğrenci ile ilgilenememektedir. Bunun yanında göç veren bölgelerde de öğretmen ihtiyacının karşılanamaması, okullaşmanın düşmesi gibi sorunlar yaşanmaktadır (Öz vd., 2020).

### Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitimde dahi okullaşmanın %100’e ulaşmadığı bilinen bir gerçektir. Okullaşma oranlarının dağılımında bölgeler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında 2 ana etken sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faktörler etkili olmuştur. Yüksek gelir eşitsizliği Türkiye’nin halen önemli problemlerinden biridir. TÜİK’in 2019 verilerine göre en yüksek gelir grubunun toplam gelirden aldığı pay %46,3 olmuştur. Nüfusun geliri en yüksek %20’lik dilimi toplam gelirin yaklaşık yarısına sahiptir. Nüfusun geliri en düşük %20’lik dilimi ise toplam gelirden %6,2’lik bir pay almaktadır. Eğitime erişimin de kişilerin ekonomik altyapıları ile büyük oranda ilişkili olduğu düşünüldüğünde eğitimdeki eşitsizliğin nedeni açıkça ortaya çıkmaktadır. Norveç, Finlandiya gibi gelir eşitsizliğinin minimumda yaşandığı ülkelerde şahısların eğitimindeki başarılarının sosyal ve ekonomik altyapıdan, coğrafyadan bağımsız olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle örnek ülkelerde eğitimdeki başarının büyük orandakişinin kendi yetenekleriyle ilişkili olduğu söylenebilir (Ataç, 2017). Sosyo-ekonomik etkilerin yanı sıra geleneksel aile yapısının ve toplumsal normların varlığını sürdürmesi özellikle kız çocuklarının eğitime ulaşmasında engel teşkil etmektedir. Tarımsal faaliyetler ile geçimini sağlayan bölgelerde geleneksel değerlerin dışına çıkılmamasının yanında gelir düşüklüğü de yaşanılmaktadır. Dolayısıyla kırsal bölgelerin eğitime ulaşmada problem yaşadığı tespit edilmiştir. Nitekim bölgelere göre okullaşma oranları bu sonucu doğrulamaktadır. Çeşitli göstergeler incelendiğinde bölgesel olarak geçmişten

günümüze süregeldiği gibi özellikle doğu bölgelerimizde eğitime ulaşımın düştüğü görülmüştür. Bu konu çeşitli başlıklar altında incelendiğinde bir kısır döngüye varılmaktadır. Nitekim eğitim eksikliği ile başlayan süreç bölgenin kalkınmasının önündeki temel engeli oluşturmakta, bölgenin göç verir hale gelmiş geri kalmış bir yer olmasına sebep olmaktadır. Çözüm noktasında en önemli etkinin politik kararlar olacağı düşünülmektedir. Geri kalmış alanlara yapılacak yatırım bölgedeki iş gücünü arttıracak, gelir seviyesini de arttıracaktır. Göç vermeyi durduran, kalkınmaya başlamış bir bölgede gelir seviyesinin artması neticesinde eğitime verilen önemin artacağı düşünülmektedir. Bu durumda çocuk iş gücüne duyulan ihtiyaç da azalacaktır. Böylece zorunlu eğitimi gerektiği gibi tamamlayamadan iş gücüne katılmak zorunda olan çocukların okumasının önündeki engel de kaldırılmış olacaktır. Bölgedeki refah seviyesinin artması hızlı ve kontrolsüz nüfus artışını durduracaktır, nitekim hızlı nüfus artışı olan bölgeler ile eğitime ulaşım düzeyinin ters orantıya sahip olduğu görülmüştür. Eğitim ile başlayan tüm bu sorunların çözümü yine eğitimden geçmektedir. Bunun için de en büyük pay lokal çözümler değil hükümetlerin izleyeceği topyekün politikalar olmalıdır.

### Öneriler

Eğitimde farklılıklar kültürel farklılıklar ile beraber ele alındığında verimliliği arttıracaktır. Örneğin coğrafya eğitiminde hayvancılık Doğu Anadolu Bölgesinde daha öncelikli olabilirken, Akdeniz Bölgesinde tuzim konuları algıda seçiciliğin arttığı konulardır. Bölgesel farklılıkların temelinde 780576 km<sup>2</sup>'lik Avrupanın en geniş coğrafyasına sahip olması yatmaktadır. Bu durum coğrafyanın getirdiği doğal bir sonuçtur. Doğaldır ki bir ülkenin alanının büyük olması bölgesel farklılıkların ortaya çıkmasında tek etken değildir. Yeryüzü şekillerinin kısa mesafelerde farklılaşması, buna bağlı olarak iklim ve bitki örtüsünün ve elbette sosyo-ekonomik şartların da değişmesine yol açacaktır. Ancak farklılaşma da beşeri unsurlar en büyük paya sahiptir. Geçmişten günümüze gelen kültürel birikimler ve yaşam tarzlarındaki farklılıklar bu coğrafyada en etkili unsurlardır. Bu derece farklılaşmanın çözümü ise farklılığı zenginlik haline getirebilecek iyi bir eğitim ile sağlanacaktır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde yaşam dair gerçeklerin dikkate alınması önemli bir zorunluluktur.

### Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma eğitimi etkileyen bölgesel farklılıklar ve bunları etkilenen unsur ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte farklı konularda bölgesel farklılıklar ile ilgili yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara veri tabanı oluşturacaktır.

### Yayın Etiği

Herhangi bir kurum ve kuruluşun etik kurul izni gerektiren bir çalışma değildir. Ancak araştırmacı makalede araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

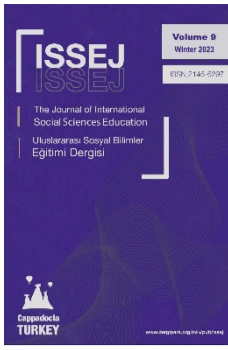
## ORCID

Rüşü Ilgar  <http://orcid.org/0000-0002-4981-7324>

## Kaynakça

- Ataç, E. (2017). “Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: istatistikler ve coğrafi dağılımlar”. Eğitim ve Bilim, 42(192), s. 59-86.
- Aydemir, A. ve Yazıcı, H. (2020). “Türkiye’de eğitim fırsat eşitsizliği”. İPM Politika Notu. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://ipc.sabanciuniv.edu/tr>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). “Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri”. Eğitim Reformu Girişimi, Erişim 1 Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>
- Çelikdemir, K. (2020). “Kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitsel farklılıklar”. TEDMEM. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/kirsal-kentsel-bolgelerdeki-egitsel-farkliliklar>
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Demir, Ö. Ö. (2020). “PISA sonuçları Türkiye’deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor”. Alanyazın, 1(2), s. 85-98.
- Eğitimsen (2007). 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu, [www.egitimsen.org.tr/index.php?eylem=6\\_bilgibelge](http://www.egitimsen.org.tr/index.php?eylem=6_bilgibelge)
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). “Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme”. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), s. 337-359.
- Karakaya, H. (2020). “Türkiye’de göç süreci ve Suriye göçünün etkileri”. Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4(2), s. 93-130.
- Kıbrıslıoğlu Uysal, N. ve Gelbal, S. (2018). “PISA ve TÜİK eğitimde verileri çerçevesinde Türkiye’de eşitsizlik”. Kastamonu Education Journal, 26(4), s. 1195-1206.
- Kızılluluk, H. (2007). “Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri”. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8(1), s. 21-30.
- Öz, A. Ş., Demir, R., Schreglmann, S., Düzenli, A., Kaya, S., Aras, B. T. ve Elbeyli, M. (2020). Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim: Multidisipliner Bir Çalışma. İKSAD Publishing House: Ankara.
- Sevinç, H. (2011). “Bölgesel kalkınma sorunsalı: Türkiye’de uygulanan bölgesel kalkınma politikaları”. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 6(2), s. 35-54.
- Şahin, H. (2018). “Toplumsal değişim aracı olarak eğitim ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde eğitimde eşitsizlik”. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(74), s. 414-431.
- TEDMEM (2020). Yıllık rapor. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2020>
- Tomul, E. (2005). Türkiye’de cinsiyete göre öğrenim süreleri. Eğitim Bilim Toplum, 3 (10), 62-73
- TÜİK, (2020). Erişim: 29 Mayıs 2021, <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33820>
- TÜİK, (2020). Erişim: 29 Mayıs 2021, <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33594>
- TÜSİAD (2008). Türkiye’de Bölgesel Farklar ve Politikalar, (Yayın No. TÜSİAD-T/2008-09/471) Tepebaşı/İstanbul
- Yumuşak, İ.G. (2004). Gelişmekte Olan Ülkeler ve Türkiye Açısından Kadın Eğitiminin Ekonomik ve Sosyal Boyutu Üzerine Bir Değerlendirme. Yeditepe Üniversitesi 1-4 Mart 2004 Disiplinler arası Kadın Sempozyumu bildiriler kitabı. <http://iibf.kou.edu.tr/iyumusak>





## Regional Differences in Education in Turkiye

Rüştü ILGAR

**To cite this article:** Ilgar R (2023). Regional Differences in Education in Turkiye, The Journal of International Social Science Education, 9(2), 20-44. DOI:10.47615/issej.1329419

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1329419>



© 2023 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

As a geographical area, Turkey is the largest country in Europe after Russia. It is quite acceptable that there may be differences in everything related to lifestyle, culture, behavior and life in the country, as well as differences in education. Differences in education are actually not a negative, but cultural richness and productivity. The solution to all these problems caused by lack of education is again through a good education. Therefore, the largest share is not required for short-term local solutions, but for total long-term policies to be followed by governments.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Regional Differences in Education in Türkiye

Rüştü ILGAR



Department of Turkish and Social Science Education, Department of Geography Education,  
Anafartalar Campus, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, 17100, Türkiye

### ABSTRACT

Education is the most important point in the progress of the individual and society, but it is also related to the social and economic status of the society. In this context, the importance given to education has increased over the years and some problems that need to be solved have emerged. One of the most important problems in the field of education worldwide is the inequalities in access to education. A number of factors such as economic development levels, socio-cultural factors, and political reasons lead to educational differences between regions.

In this study, observation and examination of written documents were preferred as the most frequently preferred data collection tool in qualitative research. Therefore, descriptive research method was applied. This research has concluded that when indicators such as overall schooling rates and participation in education are examined, there are too many regional differences in Turkey. When the regional differences experienced in education in Turkey and the reasons for these differences are examined, it is understood that there are four main factors. These are the presence of socio-economic effects, socio-cultural effects, political effects and migration effects.

It is a natural result of the largest geography of Europe. The solution will again take place through education. It is an inevitable necessity to take into account the practices that will accept regional differences as a natural wealth and ensure equal access to education in the determination of education policies.

### ARTICLE HISTORY

Received 18 July 2023  
Accepted 16 December 2023

### KEYWORDS

Education, regional, differences, inequality

Type of the paper  
Review article

CONTACT Rüştü ILGAR ✉ [ilgar@mail.com](mailto:ilgar@mail.com)

© 2023 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Education has been the most important tool in the development and progress of societies throughout the history of mankind, and it should be considered as a social activity as it contributes to individual development, socializes the individual, protects and develops social value judgments. Education can generally be defined as the process of deliberately changing the desired behavior in the individual (İnan & Demir, 2018). Education is among the fundamental rights of individuals, and in the 1948 Universal Declaration of Human Rights, it was stated that it is the obligatory duty of states to provide free access to basic education. However, the inequalities experienced by individuals in accessing education have become a topic of discussion in the world (Kıbrıslıoğlu Uysal & Gelbal, 2018).

Education is the most important tool for the progress and development of a society, but at the same time, the level of education of individuals in a society is also related to the economic and social status of the society. As the importance of education has been recognized and the value attached to education has increased, the concept of inequality in education has also gained importance. Since the 1960s, various laws and regulations have been enacted in order to meet the increasing demand for education as a result of the increase in industrialization and to ensure equality in education, but it has been difficult to implement them in the implementation phase (Şahin, 2018). When the causes of inequality in education are analyzed, economic infrastructure is at the top of the list. The distribution of income in countries around the world affects the level of education. Neoliberalism, which has had an increasing impact on education especially after the 1980s, has increased expectations from education and brought private educational institutions to the forefront, but this has also been one of the factors that increase inequality in education (Demir, 2020). Developing countries, which have scarcer resources and are one or more steps behind in the race for economic development, need to give more importance and priority to education, especially women's education, in order to close or reduce this gap. This will lead to gender equality, which in turn will lead to economic and social externalities (Yumuşak, 2004). Of course, economic status is not the only factor in regional differences in education. Various studies conclude that factors such as the educational level and sociocultural status of families also affect the perspective on education and lead to differences in education. Some studies even show that the social status of the family is more important than the school and its quality. The most important problem with education in Türkiye is the lack of equality in education. In Türkiye, there are differences in access to education between regions, and there are also differences in access to education between genders. As a matter of fact, when schooling rates are analyzed, it is seen that especially the Eastern Anatolia Region and the Southeastern Anatolia Region are below the average of Türkiye. Differences between genders, on the other hand, have been decreasing from year to year (MoNE, 2020). In

this study, the general situation of education in Turkiye, the differences between regions and the reasons for these differences will be revealed.

### Purpose

This study aims to reveal the state of education in Turkiye, regional differences in education and their causes.

### Method

As is known, the data collected in qualitative research varies. The data collected can be in the form of observation notes, interview records, documents, pictures and other graphic presentations (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In qualitative research, observation and examination of written documents are the most frequently preferred data collection tools. For this reason, descriptive research method was used. Statistical data on gender, education level and regional distribution of schooling rates, income differences between regions and the shares spent on education, as well as some studies conducted in this field were utilized. The statistical data used were obtained from the websites of TURKSTAT and the Ministry of National Education.

### Findings

Legal or compulsory education in Turkiye lasts for 12 years, but the age of full participation in education is between the ages of 6 and 15, which is in the compulsory education age range. In other words, there is a young generation that should be participating in education but is not in education. It can be concluded that there is a problem in access to education. According to the OECD average, the age of full participation in education is between 4 and 17. When MoNE data is analyzed, it can be said that schooling rates are increasing rapidly, but while the schooling rate in the 15-19 age group is 71% in Turkiye, the OECD average is 84%. According to the report prepared by Eğitim Sen, the rate of young people between the ages of 20-24 who have the opportunity to continue their education is 13% in Turkiye, while the average of OECD member countries is 40.7%. However, the schooling rate of the population outside compulsory education is higher than the OECD average. When we look at the expenditures allocated to education, it is seen that approximately 4600 dollars per student is spent for the levels before higher education, while this figure is approximately 10000 dollars in the OECD average. The ratio of expenditures on education up to higher education to GDP is 5%. This ratio is similar to the OECD average of 4.9% (TEDMEM, 2020). Turkiye has large economic and social disparities between regions. These differences are of great importance in terms of access to education; in fact, MoNE data show that Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia regions have experienced a significant decline in schooling rates, especially at the high school level (Table 1).

Table 1. 2019-2020 academic year, Turkiye -general (MEB, 2020).

Schooling Status	Primary School+ Secondary School			High Scholl		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female
Turkiye General	97,69	97,60	97,79	85,01	85,16	84,85
Marmara Region	97,72	97,61	97,83	89,2	89,08	89,33
Aegean Region	97,54	97,44	97,65	88,66	88,44	88,90
Central Anatolia Region	97,28	97,1	97,4	89,59	88,9	
Mediterranean Region	97,57	97,45	97,70	86,20	86,39	85,99
Eastern Anatolia Region	97,98	97,93	98	73,32	72,91	73,75
Black Sea Region	96,21	96,19	96,23	91,61	91,79	91,43
Southeastern Anatolia Region	98,23	98,17	98,28	71,74	73,16	70,25

Turkiye's regional differences also affect human capital. Human capital refers to the qualities (skills) and usable knowledge (know-how) acquired through formal (schooling) or informal (learning by doing, on-the-job training, etc.) means (TÜSİAD, 2008). There are, of course, some social and economic reasons for such differences in education between the east and the west of Turkiye. The factors that cause these conditions to occur (the reasons why education differs according to regions) are as follows;

- a) Socio-Cultural Effects
- b) Socio-Economic Impacts
- c) Political Impacts
- d) Migration can be analyzed under four main headings. If we consider all these factors separately:

#### Socio-Economic Impacts

There is a reciprocal relationship between education and economy. Changes and developments in the economy lead to changes in the field of education. At every stage of human history, economy and economic activities have been determinant on education (Kızıloluk, 2007). There are differences in economic development among regions in Turkiye, especially the Southeastern Anatolia Region and the Eastern Anatolia Region are lagging behind in terms of economic development compared to the country as a whole. However, regions with low levels of economic development generally overlap with rural areas. The location of rural areas far from big cities is one of the obstacles to their development. Factors such as the decreasing need for labor force due to developing technology and migration from rural to urban areas constitute disadvantages for rural areas. In many countries, the economic level between urban and rural areas is different, with families living mostly in rural areas

having lower income levels. Research shows that students studying in urban areas in Turkiye are in a more advantageous situation than students studying in rural areas, and PISA results confirm this situation (Çelikdemir, 2020). Figure 1 shows a map of the distribution of Turkiye's average annual equivalent household disposable income. TR10 (Istanbul) region has the highest income level with 40,749 TL. Mardin, Batman, Siirt and Şırnak was the region with the lowest income level (TUIK, 2019). High income inequality is still one of Turkiye's major problems. According to TURKSTAT's 2019 data, the share of the highest income group in total income was 46.3%. The top 20% of the population has about half of the total income. The lowest income quintile of the population has a share of 6.2% of total income.

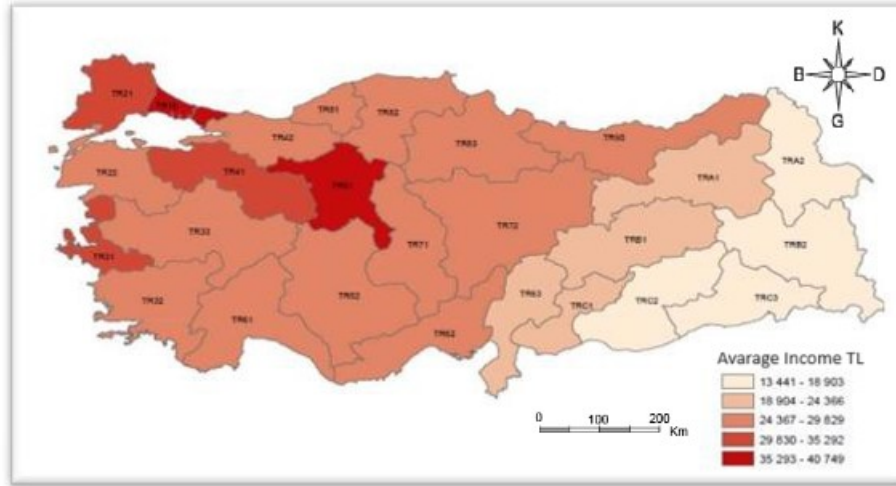


Figure 1. 2019 annual average equivalent household disposable income (TUIK, 2019).

Tuik data shows that 26.1% of illiterate people belong to the poor. 22.4% of people who did not graduate from a school and 2.5% of people who graduated from higher education are poor (TUIK, 2019). When the annual average household individual income map and the data in Table 2 are taken into consideration, the impact of economic conditions on education and its distribution within the country are clearly revealed. In addition, when household consumption statistics are analyzed, the share spent on education also varies across regions. The highest share of education in household consumption expenditures was realized in the Istanbul region with 3.7%. The lowest share allocated to education expenditures was realized in the Eastern Black Sea region with 0.9% (TÜİK, 2019).

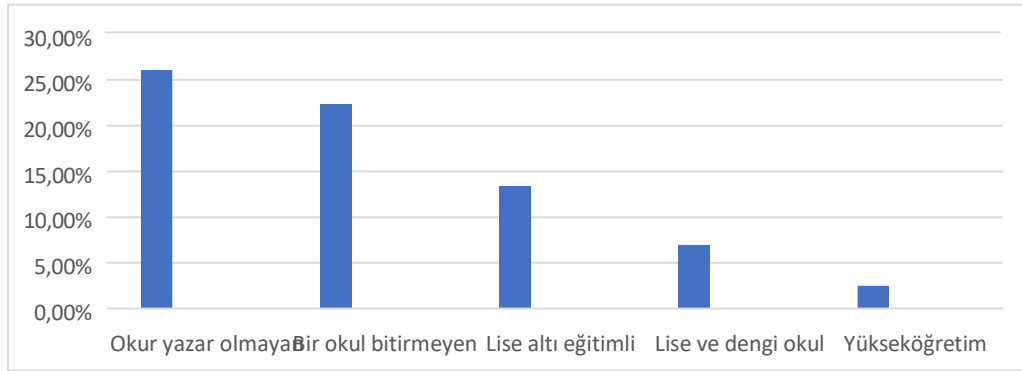


Figure 2. Poverty rate by education level in 2019 (TUİK, 2019).

### Socio-Cultural Impacts

In regional educational differences, social and cultural values are as effective as economic status in accessing education. In this context, especially the educational status of the family affects the educational status of the child. In a study examining the relationship between the educational level of children and families, the correlation coefficient between the two variables was found to be more than 0.75, especially in the eastern regions. As this value approaches 1, the educational level of the child becomes directly related to the educational level of the family, which means that inequality of opportunity in education increases. As we move towards the west of Türkiye, this coefficient decreases, meaning that the education level of the parents does not determine the education level of the child. Figure 1 shows the child-parent education correlation value across Türkiye (Aydemir and Yazıcı, 2020). This map does not provide information about the level of education, but shows the relationship between the family and the education level of the child. However, as shown in Table 1, this correlation coefficient increases in provinces where the schooling rate decreases. To give an example for the value to be meaningful, this coefficient is measured as approximately 0.6 in South American countries, which are at the bottom in terms of educational inequality (Aydemir and Yazıcı, 2020). Another factor that leads to differences in education is gender. In studies conducted across Türkiye, it has been observed that the education and employment status of the mother and the occupation of the father are more influential in the education of girls. In the case of boys, the income level of the family and the number of siblings were found to be more determinant in education. The different roles assigned to men and women in Türkiye, the reluctance to send girls to boarding schools, and the lack of role models for girls have led to the effects of gender differences on education (Demir, 2020). The inequality in education to the detriment of girls has been gradually closing in recent years, but the schooling rate for girls is still lower than that of boys, especially in the Southeastern Anatolia Region.



Figure 3. Child-parent education correlation value across Turkiye (Aydemir and Yazıcı, 2020).

### Socio-Economic Impacts

Socio-economic effects are the roles assigned to children, another reason for the educational differences in rural and urban areas. In areas where agricultural activities are at the forefront, households meet their own consumption. This situation requires a traditional division of labor within the household and constitutes the most important obstacle to the decline in schooling rates, especially for girls. There is a high correlation between regions where traditional agricultural activities are carried out, where families that produce their own consumption are concentrated and regions with low schooling rates. As a matter of fact, 40% of families in regions with low schooling rates are self-consuming families engaged in agricultural activities (Bakış, Levent, İnsel, & Polat, 2009).

There is also a difference between the educational attainment of women and men by region. The educational attainment of women and men is higher and the difference between them is lower in the western regions of Turkiye, while it is lower and the difference between them is higher in the eastern regions of Turkiye. Both women's and men's years of schooling in Turkiye are below the world average. It is more close to the average values of developing countries. The educational attainment of women in the Southeastern and Eastern Anatolia Regions is found to be well below that of developing countries. There is a significant gap between female and male educational attainment. This gap increases with advancing age. This suggests that gender-based inequalities in education will persist for a long time to come. The gap between the years of education between the ages of 15-23 indicates that women leave the formal education system at an earlier age (Tomul 2005).



### Political Impacts

Although regional disparities have existed in Türkiye since the history of the republic, it is observed that this issue has not been given sufficient importance in economic policies. Regional disparities constitute the most important obstacle to a total development. These disparities are based on an economy that is not functioning properly. In addition, regional disparities that have persisted for years also harm the sense of justice in societies. Studies conducted in underdeveloped regions show that people have lower job expectations and a state of pessimism. This pessimistic environment leads to other problems. In societies that do not instill hope and do not see a future, the importance attached to education clearly decreases. At this point, we can talk about a vicious circle, since the growing uneducated mass as a result of the decline in the importance attached to education also reduces the possibility of finding a new job (TÜSİAD, 2008).

It is widely accepted that regional planning in Türkiye started intensively in the 1960s. In this period, the importance given to industrialization increased, but investments were mostly concentrated in the western regions where resources were abundant and transportation was easy. In the following periods, industrial establishments were tried to be built by the state in the underdeveloped regions. However, it is possible to say that especially private sector investments, which did not want to take risks, were rapidly concentrated in the western regions. Policies implemented to eliminate regional disparities do not have a very long history, but some projects and policies such as DOKAP, DAP, GAP are being implemented. The basis of these projects is to increase the welfare level of the people in underdeveloped regions. In societies with a high level of welfare, the need to migrate to other regions will decrease, unemployment will decrease, the value given to education will increase, and there will be a total development not only in the field of education. Of course, it is not possible to say that the projects being implemented work perfectly. In particular, policies determined by central decision-makers without the participation of local people in the projects are not successful. Development policies to be implemented should be prepared by taking into account the local potential. When local factors are taken into account, there is no doubt that the policies will be successful, welfare, development level and ultimately education will increase in quality and quantity (Sevinç, 2011).

### Migration

Another factor caused by regional differences and indirectly having significant effects on education is the phenomenon of migration. Until the 1950s, rural-urban migration was not a significant problem, but the development of industry, the decrease in the need for labor in agriculture, the uneven distribution of land ownership, and the rapid developments in cities led to the problem of rural-urban migration. In the post-1950 period, Türkiye witnessed the most intense period of urbanization. While in 1950 the urban population was recorded as 5 million 250 thousand, this figure increased by 69% within 10 years and by 1960 the urban

population had reached approximately 8 million 900 thousand people (Karakaya, 2020).

An important reason for migration from rural to urban areas is the desire for better education. However, the results of migration are not always as desired. There are some changes especially to the detriment of the region receiving migration. To summarize, as a result of the intensive migration of cities, class sizes in schools become denser and adaptation problems are experienced. Meeting with a new environment at a young age causes students to experience adaptation problems and difficulties in educational and social areas. The increase in school enrollment causes schools to be inadequate in terms of infrastructure and technical facilities. With the increasing number of students, teachers are unable to deal with every student. In addition, there are problems such as the inability to meet the need for teachers and the decline in schooling in regions that emigrate (Öz et al., 2020).

### *Discussion and Conclusion*

During with 12 years of compulsory education in Türkiye, schooling rates have not reached 100%. Significant differences in the distribution of schooling rates between regions have been identified. Socio-economic and socio-cultural influences are the two main factors in the formation of these differences. High income inequality is still one of Türkiye's major problems. According to TurkStat's 2019 data, the share of the highest income group in total income was 46.3%. The top 20% of the population has about half of the total income. The lowest income quintile of the population has a share of 6.2% of total income. Considering that access to education is also highly correlated with the economic background of individuals, the reason for inequality in education becomes clear. In countries such as Norway and Finland, where income inequality is kept to a minimum, it is observed that the success of individuals in education is independent of social and economic infrastructure and geography. In other words, it can be said that success in education in exemplary countries is largely related to one's own abilities (Ataç, 2017). In addition to socio-economic impacts, the persistence of traditional family structure and social norms constitute an obstacle to girls' access to education. In regions that make a living through agricultural activities, there is a low income as well as a lack of traditional values. Therefore, it has been determined that rural regions have problems in accessing education. As a matter of fact, schooling rates by region confirm this result. When various indicators are examined regionally, it is seen that access to education has been declining, especially in our eastern regions, as it has been going on from past to present. When this issue is analyzed under various headings, a vicious circle is reached. As a matter of fact, the process that starts with the lack of education constitutes the main obstacle to the development of the region and causes the region to be a backward place that has become a place of migration. It is thought that political decisions will have the most important impact on the solution. Investments in backward areas will increase the labor force in the region and increase the income level. It is thought that the importance given to education will increase as a result of the increase in income level in a region that has stopped emigrating and started to develop. As a matter of fact, the decrease in the

need for child labor will remove the obstacle to the education of children who need to join the labor force before completing their compulsory education. The increase in the level of welfare in the region will stop the rapid and uncontrolled population growth, as it has been observed that the level of access to education has an inverse correlation with regions with rapid population growth. The solution to all these problems, which start with education, lies in education. For this, the biggest share should not be local solutions, but total policies to be pursued by governments.

### *Implication and Suggestions*

Differences in education will increase efficiency when handled together with cultural differences. For example, in geography education, animal husbandry may be prioritized more in the Eastern Anatolia Region, while in the Mediterranean Region, salinization topics are more selective in perception. The source of regional differences is a natural consequence of Europe's largest geography of 780 576 km<sup>2</sup>. The solution will again be realized through education. It is an inevitable necessity to take these facts into account when determining education policies.

### *Research Limitations and Future Research*

The research is limited to regional differences affecting education and the factors affecting them. In the future, it will form a database for future research on regional differences in different subjects and researchers.

### *Publication Ethics*

It is not a study that requires ethics committee permission from any institution and organization. However, the researcher declares that the research and publication ethics are complied with in the article.

## ORCID

Rüşü Ilgar  <http://orcid.org/0000-0002-4981-7324>

## References

- Ataç, E. (2017). “Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: istatistikler ve coğrafi dağılımlar”. Eğitim ve Bilim, 42(192), s. 59- 86.
- Aydemir, A. ve Yazıcı, H. (2020). “Türkiye’de eğitim fırsat eşitsizliği”. İPM Politika Notu. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://ipc.sabanciuniv.edu/tr>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). “Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri”. Eğitim Reformu Girişimi, Erişim 1 Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>
- Çelikdemir, K. (2020). “Kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitsel farklılıklar”. TEDMEM. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/kirsal-kentsel-bolgelerdeki-egitsel-farkliliklar>
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.). London and New York, NY Routledge Falmer.
- Demir, Ö. Ö. (2020). “PISA sonuçları Türkiye’deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor”. Alanyazın, 1(2), s. 85-98.
- Eğitimsen (2007). 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu, ([www.egitimsen.org.tr/index.php?eylem=6\\_bilgibelge](http://www.egitimsen.org.tr/index.php?eylem=6_bilgibelge))
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). “Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme”. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), s. 337-359.
- Karakaya, H. (2020). “Türkiye’de göç süreci ve Suriye göçünün etkileri”. Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4(2), s. 93-130.
- Kıbrıslıoğlu Uysal, N. ve Gelbal, S. (2018). “PISA ve TÜİK eğitimde verileri çerçevesinde Türkiye’de eşitsizlik”. Kastamonu Education Journal, 26(4), s. 1195-1206.
- Kızılloluk, H. (2007). “Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri”. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8(1), s. 21-30.

Öz, A. Ş., Demir, R., Schreglmann, S., Düzenli, A., Kaya, S., Aras, B. T. ve Elbeyli, M. (2020). Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim: Multidisipliner Bir Çalışma. İKSAD Publishing House: Ankara.

Sevinç, H. (2011). “Bölgesel kalkınma sorunsalı: Türkiye’de uygulanan bölgesel kalkınma politikaları”. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 6(2), s. 35-54.

Şahin, H. (2018). “Toplumsal değişim aracı olarak eğitim ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde eğitimde eşitsizlik”. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(74), s. 414-431.

TEDMEM (2020). Yıllık rapor. Erişim: 1 Haziran 2021,  
<https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2020>

Tomul, E. (2005). Türkiye’de cinsiyete göre öğrenim süreleri. Eğitim Bilim Toplum, 3 (10), s.62–73

TÜİK, (2020). Erişim: 29 Mayıs 2021,  
<https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33820>

TÜİK, (2020). Erişim: 29 Mayıs 2021,  
<https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33594>

TÜSİAD (2008). Türkiye’de Bölgesel Farklar ve Politikalar, (Yayın No. TÜSİAD-T/2008-09/471) Tepebaşı / İstanbul

Yumuşak, İ.G. (2004). Gelişmekte Olan Ülkeler ve Türkiye Açısından Kadın Eğitiminin Ekonomik ve Sosyal Boyutu Üzerine Bir Değerlendirme. Yeditepe Üniversitesi 1-4 Mart 2004 Disiplinler arası Kadın Sempozyumu bildiriler kitabı. <http://iibf.kou.edu.tr/iyumusak>



## Orman pedagojisi ve coğrafya eğitimi<sup>1</sup>

Ali Ekber Gülersoy & Nilüfer Ekici

**Önerilen atf:** Gülersoy, A.E & Ekici, N. (2023). Orman pedagojisi ve coğrafya eğitimi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 45-75. DOI:10.47615/issej.1387186

**Makale linki:** <https://doi.org/10.476/issej.1387186>



© 2023 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Coğrafya dersi kuşkusuz orman pedagojisinin entegre edilebileceği en uygun derslerden biridir. Ancak bunun temel değişkenler bazında ortaya konulması gerekmektedir.

Bu çalışma, alternatif eğitim modellerinden biri olan orman pedagojisinin derslere entegre edilebileceği düşüncesiyle oluşturularak coğrafya dersi temelinde literatüre farklı bir boyut kazandırmayı hedeflemektedir.

Araştırma orman pedagojisinin coğrafya dersinde klasik eğitime entegre edilmesinin öğrenci, öğretmen ve öğretim programı açısından uygunluğunun tespiti ile eğitim öğretim açısından farklı bir bakış açısı kazandırmayı içermektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

<sup>1</sup> Bu makale UCEK 2023'te sunulan "Orman Pedagojisi ve Coğrafya Eğitimi" başlıklı sunumun genişletilmiş ve değiştirilmiş halidir.

## Orman pedagojisi ve coğrafya eğitimi

Ali Ekber Gülersoy 

Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca, İzmir, 35380, Türkiye

Nilüfer Ekici 

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Buca, İzmir, 35380,  
Türkiye

### ÖZ

Çalışma kapsamında orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin gerçekleştirilmesinin mümkünlüğü amaçlanmaktadır. Nitel yaklaşım baz alınarak geliştirilen çalışmada, ilgili literatür verilerinin analizi için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Google Akademik, Dergipark, Taylor & Francis, Ulusal Tez Merkezi, Proquest, Researchgate ve Academia üzerinden 'orman okulu' ve 'forest school' anahtar kelimeleri taranarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler; makale, tez, konferans çıktıları, kitap ve kitap bölümlerinden oluşmaktadır. İlgili literatür verileri öğretmen, öğrenci ve coğrafya öğretim programı açılarından incelenerek saptamalarda bulunulmuştur. Ulaşılan bulgular sonucunda orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin mümkün olduğu; coğrafya öğretim programında yer alan ünite/kazanımlar bağlamıyla, 2 saatlik orman seansı ve uygulanabilecek etkinlik/aktiviteler yönüyle tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla orman okulları yaklaşımının gerek felsefesi gerekse öğrenme ortamı yönünden coğrafya dersi ile harmanlanmış bir şekilde klasik eğitime entegre edilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca düzenli ve süreklilik ile belirli bir disiplin çerçevesinde uygulanmasının öğretmen, öğrenci ve öğretim programı açısından engel teşkil etmeyerek sürecin daha da verimli geçmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 07 11 2023  
Kabul tarihi 30 11 2023

### ANAHTAR KELİMELER

Alternatif eğitim modeli, Orman pedagojisi, Coğrafya eğitimi

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Ali Ekber Gülersoy  [gulersoy74@gmail.com](mailto:gulersoy74@gmail.com)  Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 35080, İzmir, Türkiye

© 2023 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Tüm disiplinlerde olduğu gibi coğrafya da tarihsel süreç içerisinde çeşitli milletlerin veya kişilerin katkıları doğrultusunda gelişim göstermiştir. Böylece, insanlığın ortak kültürüne çeşitli katkılar sağlanarak günümüz coğrafya biliminin gelişim ve değişimi gerçekleşmiştir (Ünlü, 2014: 1). Coğrafyanın kavram olarak ilk kez M.Ö 3. yüzyılda kullanıldığı bilinse de kavram, kapsam olarak insanın yerkürede yaşadığı ilk zamanlardan bugüne doğayı anlamlandırma noktasında uygulamalı düşünceleri ifade ettiği için varlığı çok daha öncelere dayanmaktadır (Özgen, 2010: 2). Şengör'e (1999) göre doğal ortamlarla iç içe yaşayan ve onu etkisi altına alan insanla beraber coğrafya, yaklaşık 2500 yıl kadar önce Milet'te yapılan ilk bilimsel düşüncelerin ana konularını oluşturmaktaydı.

19. yüzyılın başlarına gelindiğinde akademik bir disiplin haline gelen coğrafya, önceleri büyük tüccarların ve kurmay subayların erkek çocuklarına okuttuğu bir ders iken, sonradan Almanya'da ilkökul ve lise öğrencilerine de okutulmaya başlanarak bir disiplin haline gelmiştir. Coğrafya alanında ilk üniversite kürsüsü ise Lacoste'a göre 1873 yılında Sorbonne'da değil Nancy'de, Vidal de La Blache tarafından kurulmuştur (Lacoste, 2012: 3-5).

İnsan, mekân, çevre... vb. ilişkilerin boyutları temelinde çalışmalar yürüten coğrafya, konum, ölçek, hareketlilik, dağılım, harita, coğrafi grafikler, insan-çevre sorunları gibi çeşitli değişkenleri konu edinmektedir. Bir mekân bilimi olarak bilinen coğrafya, mekânsal kavrama üzerinde durarak dünya üzerindeki her türlü mekânsal diziliş ve analizleri ile sebep-sonuç ilişkilerinin farklı değişkenlerle kavranmasını temel almaktadır (Taş, 2006). Belirtilen bu değişkenler bağlamında öğrenciler güncel sorunları sebep-sonuç ilişkileriyle algılayabilir, çözüm üretebilir ve değişimle beraber sürdürülebilirliği kavrayabilirler. İnsan-çevre ilişkisi yerel ve küresel değişiklikler noktasında coğrafya içinde analiz sentez boyutu açısından oldukça önem arz etmektedir (Larsen, Gerike ve Harrington, 2022: 35-36). Coğrafya, insan ve çevre hakkında düşünmeyi organize eden bir disiplindir (Macinko, 1978'den akt. Larsen vd. 2022: 36). Bu bağlamda mekânsal bilginin önemi ve kavranmasının coğrafya için oldukça önemli bir noktada bulunduğu göz önüne alınarak mekânsal bilgiye sahip olmanın coğrafi bilgiye sahip olmayı da ifade ettiği önemsenmelidir. Söz konusu çerçevede herkes insan, yer ve doğal yaşam alanlarının mekânsal içeriklerini anlama ve analiz etme becerilerine sahip olabilmelidir (Taş, 2006: 211-216). Belirtilen bu beceriler düşünüldüğünde coğrafya dersinin önemi dikkate alınarak, öğrencinin sınıf düzeyi ve hazırbulunuşluğu çerçevesinde öğretilmesinin gerekliliği bilinmelidir. Çünkü öğrencinin doğru coğrafi araştırmalarda bulunması için; niçin, nerede ve nasıl gibi sorulara olası yanıtlar verebilmesi ve yetenek, istek, kurgular noktasında aktif olması beklenmektedir. Bu sayede öğrenciler, coğrafyanın temelinde bulunan dağılım ve mekânsal düzenle birlikte kazandırılması hedeflenen coğrafi becerilerle farkındalık kazanabilmelidirler. Kazanılan coğrafi beceriler ile öğrenciler çevrelerinde fark ettikleri nesnelere desen ve mekânsal dağılımlarını farklı açılardan görerek, öncesinde farkında olmadıkları önemli ve komplike noktaları



fark edebilirler. Bu becerilerin ve farkındalıkların kazandırılmasında; haritalardan, hava fotoğraflarından, gözlemlerden, birebir araştırmalardan (Taş, 2008: 46-53) veya ülkemizde çok fazla yayılım göstermemiş bir alternatif eğitim modeli olan orman pedagojisi /orman okulları yaklaşımından faydalanılabilir.

Orman pedagojisi, tüm yaş gruplarını kapsayacak şekilde ormanlık bir alanda uygulamalı bir biçimde öğrenme deneyimleri yaşatarak güven ve benlik algısı gelişiminin yanı sıra ilham verici bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Murray ve O'Brien, 2005). Orman pedagojisi 1950'lerde İskandinavya'da açık hava yaşam tarzı olan 'friluftsliv' felsefesinden dönüşmüştür. Bu anlayış doğanın benzersiz bir öğrenme fırsatı sunarak çocukların öğrenmesi gereken kavram, bilgi ve becerileri doğal ortamda deneyimler yoluyla öğrenebileceği temeline dayanmaktadır (Erşan ve Erşan, 2022: 120-122). "Orman Okulu" kavramı bakımından 1993 yılında İngiltere'de bulunan Bridgwater College ve Somerset'deki kreş hemşirelerinin Danimarka'daki okul öncesi sistemini incelemek için yapmış oldukları gezilerle keşsettikleri ve sonrasında ülkelerindeki koşullara entegre ederek geliştirdikleri alternatif bir eğitim modelidir (Pashı, 2019: 47).

Aslen Danimarka'daki okulların adları tam anlamıyla "orman okulları" şeklinde ifade edilmemekteydi, zaman içerisinde yayılan kavram literatüre İngilizce haliyle 'Forest School' olarak kazandırılmıştır (Pashı, 2019: 47). Belirtildiği üzere Danimarka kültürünün etkisiyle şekillendiği bilinen orman pedagojisine ilham veren kişinin Friedrich Froebel olduğu düşünülmekte, onun bütünsel eğitim anlayışının orman okulu yaklaşımının temel felsefesini oluşturduğu ileri sürülmektedir. Bunun sebebi orman pedagojisinin verilen eğitimle çocukların merak, risk alma, özgüven ve öz yeterlilik (Erşan ve Erşan, 2022: 120-122) gibi farklı becerilerin yanında benlik algısı, doğayla bağlantı kurabilme, motivasyon ve başarılı öğrenmenin temelini oluşturan becerileri ve yaratıcılıklarını destekleyerek bütünsel gelişim temelinde uygulanmasıdır (Waite ve Goodenough, 2018).

Alternatif eğitim modellerinden biri olan orman okulu yaklaşımı, çocukların küresel anlamda güncel sorunların başında gelen iklim değişikliği, çevresel sorunlar ve yaygın betonarme yapılaşma gibi nedenlerle doğadan kopuk yaşamalarına, Louv'un (2020) tanımlamasıyla 'doğa eksikliği sendromuna' karşın doğa ile temas kurmalarını sağlayarak uygulamalı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu ortamı sunarken yalnızca doğayı öğrenme ve anlamlandırmaya odaklanmaz, farklı disiplinlerin öğretimi için de çeşitli imkanlar sunmaktadır.

Orman okulları genellikle eğitim öğretim sürecinde her hafta sabah veya öğleden sonra minimum 2-3 saatlik bir oturum halinde, okullara bağlı olarak 2 ila 12 ay aralığında yapılandırılmamış alanlarda gerçekleştirilir (Murray ve O'Brien, 2005). Öğrencilere bu oturumlarda orman seansı boyunca dersin konusu kapsamında örneğin; flora/fauna gözlemi, ormanın yatay/dikey çeşitliliği, harita çalışmaları, toprağın yapısı, bitki/hayvan çeşitliliği...vb. gibi çeşitli deneyimler yaşatılarak öğrenme gerçekleştirilir.

Uluslararası orman okulu modelinde uygulamalar açısından amaçlanan hedeflere ulaşabilmek için belirli temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler;

- Orman okulu eğitim modeli uzun vadeli bir süreçtir, tek seferlik bir ziyaretten ziyade düzenli seanslarla uygulanmalıdır,
- Ormanlık alanda gerçekleşir, bunun nedeni sözü edilen alanların yapılandırılmamış olmasıdır,
- Bütünsel gelişimi destekler niteliktedir, ormanlık alanda gerçekleştirilen tüm etkinlik, aktivite ve çalışmalar öğrencilerin; fiziksel, zihinsel, sosyal, ruhsal, duygusal... vb. birçok alandaki gelişimine katkı sağlamaktadır,
- Öğrenci merkezli bir süreçtir, sınıf ortamında ve kapalı mekânlarda uygulanan eğitimde öğrenciler bir bütün olarak ele alınırken orman okulu eğitim modelinde bu süreç öğrencilerin kendi hızlarına, etkileşimlerine ve öğrenme yollarına göre şekillenir,
- Risk alma fırsatları sunar, ormanlık alanlar yapılandırılmamış olduğundan birçok riski barındırmaktadır. Orman okulu modeli öğrencilerin bu alanlarda kontrollü riskler yaşamalarına fırsat verir ve onların deneyimler yoluyla öğrenmelerine olanak sağlar,
- Nitelikli öğretmenler tarafından yürütülür, tüm dünyada orman okulu eğitim modeli 3. seviye orman liderleri tarafından yürütülmektedir. Eğitimcilerin bu yetkinliğe sahip olması ve olası acil durumlar için bir ilk yardım sertifikası da alması gerekmektedir (Orman Okulu, 2023).

Açık havada öğrenmeyi destekleyen orman okulu modelinde hava şartları ve mevsim ne olursa olsun her koşulda ormanda eğitim devam eder bu durumda öğrencinin bilişsel, sosyal ve fiziksel anlamda olumlu etkilerinin yanında sınıf ortamında kapalı alanda olmaktan çok daha farklı bir deneyim sunulur. Yine orman okulu potansiyel destekleri yönünden; yaşam boyu öğrenme, ekolojik bilinç ve doğa-insan etkileşimi hususunda farkındalık kazandırarak sürdürülebilir toplumlarda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Orman Okulu, 2023). Bu alanda dünyada birçok çalışma yürütülerek orman okulu eğitim modelinin etkililiği ve öğrenci gelişimlerine katkıları belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

O'Brien (2009) yaptığı bir çalışmada orman okulunun çocukların gelişiminde oynadığı rolleri tespit etmek amacıyla 7 okuldaki 24 öğrenciyi sekiz ay boyunca gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda çocuklarda motivasyon, konsantrasyon, dil-iletişim ve fiziksel becerilerinde olumlu yönde değişimlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu becerileri vb. günlük yaşamlarının bir parçası haline gelen orman okulu öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla belirtilen becerileri daha hızlı geliştirdikleri saptanan bir diğer sonuçtur. Waite ve Goodenough'un (2018) İngiltere'deki bir orman okulunda gerçekleştirdikleri vaka çalışmasında, orman okulunun açık hava deneyimlerinin nadir olarak ele alındığı İngiltere'ye ve buna benzer kültürlere farklı bir model olarak değerlendirilmesinin önemini savunarak öğretmen ve öğrenciler açısından çeşitli sonuçlara ulaşımlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, orman okullarının risk yönetimi ve eğitim ilkeleri

konusunda sağlanan eğitimin oldukça güvenli, uygun ve üretken bir yapıda olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yazarlar, çoğunluktaki orman okulu liderlerinin eğitim içerisinde kendilerini sosyal, fiziksel ve psikolojik anlamda daha özgür hissettiklerini ancak bunların yanında bazı liderlerin de okul kültürüyle çatışması sebebiyle bazı endişeler duyduklarını belirtmişlerdir. Svobodova vd. (2020) coğrafya açık hava eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından algılanan söz konusu açık hava eğitiminin faydalarını irdelemişlerdir. Çalışmanın veri kaynağı doğrultusunda 18 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve bu görüşme sonuçlarına dayalı olarak öğrenciler ve velilere uygulanacak anket çalışması için bir model okul belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin okul dışı eğitimin faydalarını, eğitimin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutuyla gördüklerini ve öğrencilerin okul dışı eğitim sırasında belirli beceri ve bilgileri kazandıklarını bildiklerini göstermektedir. Buna karşın veliler ise en büyük faydayı tutumlar ve kişilerarası ilişkiler alanında görmektedir. Son olarak öğrencilerin açık hava eğitimi bir öğrenme sürecinden çok eğlence ve sınıf dışında geçirilen zaman olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Dilek ve Atasoy (2020), orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönemde çocukların gelişimine katkılarını incelemek amacıyla 7 okul öncesi çocuk ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda orman okulu modelinin çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor becerilerini olumlu yönde etkilediği ve genel anlamda gelişimlerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aykırı ve Aydın'ın (2023) yapmış oldukları çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerinden öğretmen deneyimleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde orman okulu eğitim modelini anlamlı bularak ders kapsamında orman okulu eğitim modeli ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli kazanımlar elde etmelerinin olası olduğu saptanmıştır.

## Amaç ve Önem

Araştırmanın problem cümlesi “orman pedagojisi ile coğrafya eğitimi mümkün müdür?” şeklindedir. Günümüz eğitim anlayışının yanı sıra geliştirilen alternatif eğitim modellerinin olumlu katkıları bilinen bir gerçektir. Alternatif eğitim modellerinden orman okulunun, günümüz eğitim ihtiyaçları temelinde öğrenci gelişimindeki avantajları ve öğrenmeye olumlu yöndeki katkıları yapılan çeşitli çalışmalar ile kanıtlanmıştır. Bun ek olarak orman okulları gerek felsefesi yönünden gerek öğrenme ortamı yönünden coğrafya dersi ile harmanlanmış bir şekilde klasik eğitimin yanında düzenli ve süreklilik ile belirli bir disiplin çerçevesinde uygulanarak öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracak ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak bir alternatif eğitim modeli olarak düşünülmektedir. Konu doğrultusunda literatür taraması sonucu orman okulu modeli ile coğrafya dersinin entegrasyonunu içeren bir çalışmaya rastlanmamasının yanı sıra konu hakkında yapılabilecek yeni çalışmalara yön vermesi amacı çalışmanın ana çıkış kaynağını oluşturmaktadır. Söz konusu nedenle bu çalışma orman pedagojisi ile coğrafya

eğitiminin mümkün olabileceğini amaçlamaktadır.

### Araştırmanın problem ve alt problemleri

Orman pedagojisi ile coğrafya öğretiminin mümkünlüğünü amaçlayan çalışmanın ana problem cümlesi “Orman pedagojisi ile coğrafya eğitimi mümkün müdür?” şeklinde ifade edilebilir. Belirlenen alt problemler ise şu şekildedir:

1. Orman okulu eğitim modeli coğrafya dersi öğretimi için uygun mudur?
2. Orman okulu modeli ile işlenecek coğrafya derslerinde işleyiş ve aktivite/etkinlikler nasıl olmalıdır?
3. Orman okulu eğitim modeli çerçevesinde 2 saatlik tek bir oturum için coğrafya ders planı nasıl olmalıdır?
4. Orman pedagojisi perspektifinden coğrafya dersi ünite ve kazanımları nasıl dağılım göstermektedir?

### Yöntem

Bu çalışma orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin mümkün olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel yaklaşım baz alınarak geliştirilen çalışmada, ilgili literatür verilerinin analizi için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, çalışmanın veri kaynağını oluşturan çeşitli dokümanların toplanarak, sorgulama temelinde analiz edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Özkan, 2022). Bowen’e göre (2009) doküman analizi yöntemi hem basılı hem de elektronik biçimde bulunan ilgili literatür verilerinin sistematik bir süreç içerisinde değerlendirilmesi şeklindedir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri; Google Akademik, Dergipark, Taylor & Francis, Ulusal Tez Merkezi, Proquest, Researchgate ve Academia üzerinden ‘orman okulu’ ve ‘forest school’ anahtar kelimeleri taranarak elde edilmiştir. Tespit edilen kaynaklar makale, tez, konferans çıktıları, kitap ve kitap bölümlerinden edinilmiştir. Elde edilen verilerin çoğunluğu makale ve tezlerden oluşmakta olup yalnızca İngilizce ve Türkçe araştırmalar dahil edilmiştir. Toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri ulaşılabilmek amacıyla içerik analizi, belirlenen kavram ve temaları özetleyerek yorumlamak amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2000:158-165).

### Bulgular

Bu bölümde araştırma problemleri temelinde ulaşılan bulgulara ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

### 1. Orman okulu eğitim modeli coğrafya dersi öğretimi için uygun mudur?

Orman okulu çocukların yapılandırılmamış alanlarda keşfederek çeşitli aktiviteler gerçekleştirdikleri, doğanın kendiliğinden sunmuş olduğu materyallerle buluş yoluyla öğrendikleri bir alternatif eğitim modelidir. Öğrenci merkezli olan bu eğitim modeli, çocukların bireysel farklılıklarına yönelik çalışmalar yürüterek onların bütüncül gelişimlerinde etkin rol oynamaktadır (Pahlı, 2019: 32). Bu eğitim modelinde temel öğrenme ortamı yapılandırılmamış alanlardır. Öğrencilerin buluş yoluyla keşfederek öğrenebilecekleri bu yapılandırılmamış alanlar içerisinde ormanlar en önemli paya sahip sahalardır. Ormanlar, içerisinde barındırdığı birçok alandaki çeşitlilik ile öğrencilere benzersiz bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde coğrafya dersinin konu/içeriklerinin uygunluğu ve birebir öğrenme ortamlarının benzeşmesi yönleri ile öğrencinin birebir görerek, yaparak-yaşayarak, karşılaştırarak, analiz-sentez yaparak ders kapsamında öğrendiği bilgileri içselleştirmesi ile öğrenme aktif bir süreç içerisinde gerçekleşir. Coğrafya ders disiplini içerisinde flora/fauna çeşitliliği, toprak yapısı ve çeşitliliği, yükselti, bakı, endemik türler, harita türleri, sıcaklık farklılıkları, orman ekolojisi, ormanın fonksiyonları ve yapısı, ekosistem döngüsü... vb. gibi konularda orman okulu eğitim modeli benzersiz bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bir diğer uyumlu yönü ise öğrenme ortamı bağlamında orman okulu liderinin vasfıdır. Orman okulu lideri mutlaka 3. seviye orman okulu eğitmen eğitimi ve bir ilk yardım sertifikasına sahip olmalıdır. İyi bir orman okulunda olması gereken ilkeler başlığı altında İngiltere’de 2011 yılında Orman Okulları Topluluğu tarafından 6 temel ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler içerisinde liderler için bazı kriterler belirlenmiştir, bu kriterlere göre; Orman Okulu, 3. seviye Orman Okulu yeterliliğine ve geçerli bir ilk yardım sertifikasına sahip olan, nitelikli Orman Okulu liderleri tarafından yönetilir. Orman Okulu sahasının sürdürülebilir bir şekilde nasıl yönetileceğini bilen liderler yansıtıcı bir uygulayıcıdır, dolayısıyla kendisini de bir öğrenci olarak görmeli ve ihtiyaç duyduğu pratik becerilere sahip olmalıdır (Forest School Association, 2011).

Öğrenmede ve orman pedagojisinde önemi belirtilen ana faktör öğretmenin beceri ve yetkinlikleridir (Molin ve Grubbström, 2013: 144). Liderin ormandaki her türlü riske karşın önceden risk analizi yaparak olası riskleri tahmin edebilmesi gereklidir. Bu riskler; bazı hayvanlar (yılan, akrep, kırkayak, zehirli türler...vb.), toprağın yapısı (kaygan/yumuşak), etkinlik gerçekleştirilecek alandaki bitkilerin yapısı (dikenli/gür/zehirli/endemik) vb. gibi faktörler olası riskler olarak değerlendirilebilir. Bunların yanında bir lider, gerçekleştireceği orman seanslarında bu riskleri zamanla tecrübe ederek kendisini geliştirebilecek iken, bir coğrafyacı bitki türleri, toprağın yapısı vb. bakımından teorik anlamda daha donanımlı olacağı için söz konusu risklerin bazılarını tahmin ederek daha sürecin başında ders seanslarının daha az riskli ve daha etkileşimli geçmesine vesile olacaktır. Öte yandan öğretmenin değerlendirme kriterlerini genişletmesi de bir o kadar önem arz etmektedir (Svingby, 1998’den akt. Molin ve Grubbström, 2013). Lider değerlendirmelerini yaparken her bir öğrenci için ayrı ayrı gözlemlerini seans

sonunda not etmelidir. Bu değerlendirmeler, öğrencinin tutum ve davranışları, arkadaşları ve öğretmeniyle kurduğu iletişim, derse karşı ilgisi ve yetenekleri, geliştirmesi gereken beceriler, derslerde etkililiği, konular hakkında çıkarımlar yapıyor olması şeklinde ifade edilebilir.

## **2. Orman okulu modeli ile işlenecek coğrafya derslerinde işleyiş ve aktivite/etkinlikler nasıl olmalıdır?**

Orman pedagojisi bir felsefe ve ilkeler bütünüdür, bu sebeple gerçek anlamda bir orman okulu deneyimi yaratabilmek için bu ilkeler ve felsefe çerçevesinde hedeflerin ve sonuçların oluşturulması gerekmektedir. Burada önemli kısım doğada çok fazla etkinlik/aktivite gerçekleştirmek değil yapılan etkinliklerin anlamlı ve belirlenen amaca hizmet ediyor olmasıdır. Bu bağlamda coğrafya dersi kapsamında öğrenciler hedeflenen kazanım çerçevesinde orman seanslarında öğrenerek doğayla anlamlı ilişkiler kurabilmesi gerekmektedir. Kurulan bu bağ aynı zamanda onların karakter ve kişilik gelişimlerine fayda sağlayarak bütünsel gelişimlerine de olumlu anlamda etki edebilecektir. Ders disiplinleri doğrultusunda da gerçekleştirilen bazı çalışmalar ile derse hazırlık veya pekiştirmek amaçlı yapılan faaliyetlerin öğrencilerin ders başarılarına ve motivasyonlarına olumlu anlamda etki ettiği kanıtlanmıştır. Sözü edilen kapsamda belirlenen amaca uygun her türlü etkinlik/aktivitenin hem orman pedagojisi hem de coğrafya ders disiplini içerisinde olması daha verimli çıktıları ifade etmektedir (O'Brien, 2009).

Orman seansları sırasında gerçekleştirilecek etkinlik/aktivitelerin planlanması ve keşif için liderin, mutlaka birkaç gün önceden o günün hava koşullarını kontrol edip olası hava durumunu öğrencilere bildirmesi gereklidir. Örneğin yağış söz konusuysa olası risklerin azaltılması amacıyla öğrenciler veya veliler bu konuda bilgilendirilerek uygun kıyafetle gelinmesi sağlanmalıdır. Aslında orman okulu tam olarak bu noktada başlıyor denilebilir, çünkü lider orman seansı için risk analizlerini oluşturmaya ve olası çözümler üretmeye başlamış demektir. Lider önceden orman seansının gerçekleştirileceği alana gidip risk analizleri yapmalı ve giderilebilecek riskler varsa ortadan kaldırarak seans boyunca oluşturulan güzergahı analiz edip hangi noktalarda neleri vurgulaması gerektiğini planlamalıdır. Seans sürecinde ele aldığı kazanım kapsamında lider, öğrencilere planladığı etkinlik veya aktivitelerin uygulanmasını sağlamalıdır. Bu noktada lider süreci başlatıp sonuna kadar sürdüren kişi olarak öğrencilerin yönetimini teşvik etmelidir. Lider burada sürecin yöneticisi değil rehberidir. Gerçekleştirilecek tüm etkinliklerde lider, öğrencilerden doğaya zarar vermeden ve hiçbir şeyin yerini değiştirmeden sürecin tamamlanması gerektiği uyarısını mutlaka yapmalıdır, örneğin koparılan bir yaprak dahi olsa onu eve götürmeyeceği bilinci sürecin en başında öğrenciye aşılanmalıdır. Bu sürdürülebilirlik ve doğaya saygı açısından oldukça önem arz eden bir konudur (Orman Okulu, 2023).

Etkinlik/aktivitelerin bahsedildiği üzere belirlenen amaca hizmet ediyor olması dikkat edilmesi gereken en önemli kriterlerin başında gelmektedir. İstenilen amaca hizmet etmeyen tüm etkinlik/aktiviteler öğrenmeyi ve süreci sekteye uğratan unsurlardandır. Bu konu göz önüne alındığında coğrafya dersi kapsamında

tasarlanan etkinlik/aktiviteler mutlaka konu bütünlüğünü göz önüne alarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi veya pekiştirilmesi amacını güderek hazırlanmalıdır. Örneğin; 10. Sınıf “Doğal Sistemler” öğrenme alanı kapsamında “10.1.15. Bitki toplulukları ve türlerini genel özelliklerine göre sınıflandırır”, “10.1.16. Bitki topluluklarının dağılışı ile iklim ve yer şekillerini ilişkilendirir”, “10.1.17. Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetişme şartları açısından analiz eder” ...vb. kazanımlar çerçevesinde ya da 11. Sınıf kapsamında ele alınan “11.3.3. Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kazanımları doğrultusunda mekânsal analiz-sentez, ilişki kurma, karşılaştırma yapma vb. becerileri aktif öğrenme süreci ile öğrencinin birebir yaparak yaşayarak öğrenmesi teşvik edilir, bu şekilde orman seansları için birçok öğrenme alanı temelinde çeşitli ilişkiler kurularak etkinlikler planlanabilir. Bunun yanı sıra seans yapılacak gün, gerekli ekipman sağlanarak ders içeriğine uygun; taşlardan, farklı renkteki topraklardan veya çeşitli yapraklardan land art (arazi sanatı) çalışmaları gerçekleştirilebilir. Ya da dökülmüş bitki yaprakları kullanılarak türlerine göre sınıflandırılacak bir etkinlik planlanabilir. Örneğin, “10.1.16. Bitki topluluklarının dağılışı ile iklim ve yer şekillerini ilişkilendirir” kazanımı kapsamında orman seansı sonunda her bir öğrenci grubu çevreden topladıkları farklı formlardaki bitki yapraklarını toplar ve toprağa bir çubuk yardımıyla Türkiye haritası çizer. Grup üyeleri topladıkları farklı bitki formlarını birbirleri ile istişare ederek uygun bulunan bölgelere yerleştirirler. Uygulanabilecek diğer etkinliklerde ise ormanlık alanda sopa, taş, yaprak ve toprak kullanılarak atmosfer katmanları oluşturup üzerine tartışılabilir ya da yükselti aralıkları ve bitki türleri alandaki malzemeler kullanılıp canlandırılabilir. Bunların yanında önemli bir diğer husus ise sürecin değişikliklere açık bir şekilde planlanmasıdır. Öğrenci ele alınan konu kapsamında liderin planladığı şekilde değil de kendi ürettiği fikirler doğrultusunda süreci devam ettirmek isterse desteklenmesi gereklidir. Öğrencilerin aktif bir şekilde sürece dahil olmaları ve kendi fikirlerini rahatça söyleyerek uygulayabilmeleri sürecin en önemli kısımlarındandır.

### **3. Orman okulu eğitim modeli çerçevesinde 2 saatlik tek bir oturum için coğrafya ders planı nasıl olmalıdır?**

Orman pedagojisi, uygulamalı bir biçimde öğrenme deneyimleri yoluyla güven ve benlik algısı gelişimlerinin yanı sıra ilham verici bir öğrenme sürecidir. Orman okulu yaklaşımı, çocukların küresel anlamda güncel sorunların başında gelen iklim değişikliği, çevresel sorunlar ve yaygın betonarme yapılaşma gibi nedenlerle doğadan kopuk yaşamalarına karşın doğa ile temas kurmalarını destekleyerek deneyime dayalı bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu ortamı sunarken yalnızca doğayı öğrenme ve anlamlandırmaya odaklanmayarak farklı disiplinlerin öğretimi için de çeşitli imkânlar sağlamaktadır. Minimum 2-3 saatlik bir oturum veya oturumlar şeklinde, okullara bağlı olarak 2 ila 12 ay aralığında yapılandırılmamış alanlarda gerçekleştirilen orman okulu uygulaması 3. seviye liderler ile gerçekleştirilir. Orman okulu, liderin seans öncesi gerçekleştirdiği alan taraması ve rota oluşturulması ile başlamaktadır (Orman Okulu, 2023).

Coğrafya dersi için tasarlanan 2 saatlik bir oturum şeklindeki ders için de belirtildiği üzere mutlaka öncesinde bir alan taraması yapılmalıdır. Sonrasında ele alınan kazanım kapsamında bir etkinlik/aktivite veya amaç doğrultusunda gerçekleştirilecek hedefler belirlenerek ders akışı tasarlanmalıdır. Tasarlanacak olan ders mutlaka uluslararası orman okulu ilkelerine hizmet ediyor olmalıdır. Orman okulu ilkelerini barındırmayan hiçbir seans orman okulu içerisinde değerlendirilmemektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli kriter ise hava şartları ve mevsim ne olursa olsun her koşulda ormanda eğitimin devam etmesidir. Her mevsim ve hava koşulu farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır ve bu sebeple orman pedagojisindeki önemi oldukça fazladır (Murray & O'Brien, 2005). Oturum sonunda mutlaka bir oturum değerlendirilmesi yapılmalıdır, bu değerlendirme öğretmenin hem kendini hem öğrencileri hem de süreç boyunca gözüne çarpan olumlu ve olumsuz detayları kapsamaktadır. Bu sayede lider bir sonraki oturumu bu değerlendirmeleri göz önüne alarak daha verimli bir şekilde tasarlayabilir. Orman pedagojisi, bu değerlendirme şekli ve öğretmenin rehber olarak öğrencileri araştırma/sorgulama temelinde teşvik ederek çevre-doğa rolünü odağına alan otantik öğrenme yaklaşımı (Baysan & Gümüş, 2021) ile benzerlik gösterse de ilkeler ve felsefe bakımından farklılık arz etmektedir.

Orman pedagojisi ile tasarlanabilecek 2 saatlik tek oturumluk bir ders planı örneği aşağıdaki gibidir.

#### **Oturum-1- (05.10.2023)**

<b>Öğrenci Hedefleri</b>	<b>Öğretmen Hedefleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler orman okulu sahasını tanır.</li> <li>• Güvenlik ve aktiviteler için sınırları bilir.</li> <li>• Ormandan hiçbir şeye zarar verilmemesi ve yerlerinin değiştirilmemesi gerektiğini bilir.</li> <li>• Bitki türleri ve dağılışları hakkında bildiklerini pekiştirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin isimlerini ezberlenmeye çalışılır.</li> <li>• Öğrencilerin keşfetmeleri ve yeteneklerinin farkına varmalarına müdahalede bulunmadan izin verilir.</li> <li>• Öğrencilerin “10.1.15. Bitki toplulukları ve türlerini genel özelliklerine göre sınıflandırır” kazanımı kapsamında coğrafi sorgulama, kanıt kullanma ve coğrafi gözlem becerileri konusunda kontrollü riskler almalarına fırsat tanınır.</li> </ul>



Zaman	Hedefler	Öğretmen	Öğrenci	Kaynaklar	Notlar
13:00	Orman okulu sahasında öğretmen ortada öğrenciler çember oluşturarak süreç boyunca kurallar belirlenir ve takımlar oluşturulması sağlanır.	Grup selamlanır, saha tanıtılır ve kazanım doğrultusunda amaçlardan bahsedilir.	Semboller takım için kişiselleştirilir.	Yerde bulunan bir kozalak, çeşitli ağaç dalları veya yaprakları, farklı görünümde taşlar...	Öğrencilerle birlikte toplam sayı göz önüne alınarak takımlar kurulur. Takım isimleri belirlenerek sunulan materyallerden takım sembol seçimi yapılır. -Takım liderleri belirlenir.
13:20	Kazanım doğrultusunda konuya dair önemli noktalar hatırlatılır.	Bitki topluluklarının genel özellikleri vurgulanarak coğrafi dağılımlarından bahsedilerek derste öğrenilen bilgiler hatırlatılır.		-Bitki Formasyon Formu	-Öğrenciler takımları ile oturma pozisyonuna geçer. -Bitki formasyon formu dağıtılarak tanıtımı yapılır ve öğrencilerden seans sürecinde bu forma takım arkadaşları ile kanıtlar toplamaları istenir. -Büyüteç dağıtılır.
13:50	Önceden belirlenen rotaya göre	-Bulunan bitkileri hangi türe	-Etrafı bir kâşif gibi gözlemleyin	Büyüteç	-Büyüteçlerle yakından gözlem

	<p>ormana girilir. Bir yandan, öğrenciler kazanım doğrultusunda bitki çeşitliliğine dair kanıtlar toplarlarken diğer yandan bitki toplulukları, dağılışı hakkında öğrencilerle istişare edilir. Son olarak dağıtılan bitki kategori formunun doldurulması sağlanır.</p>	<p>ait olduklarını ve özelliklerini açıklayın. -Öğrencilerin formu doldurmasında rehber olun.</p>	<p>. -Oldukça farklı türleri bulmaya çalışın.</p>		<p>yapılması istenir. -Ateş alanına geçmek için hazırlık yapılır.</p>
<b>14:30</b>	<p>-Ateş alanına geçiş yapılır. -Takımlara dağıtılan formların eksikleri tamamlanır. -Ateş yakımı sağlanır.</p>	<p>-Formlar kontrol edilir. -Ateş yakımı için hazırlıklar sağlanır. -Ateş yakamayan takımlara bazı püf noktalar verilir.</p>	<p>-Formların eksik noktaları tamamlanır. -Ateş yakımı için takımda iş bölümü sağlanır.</p>	<p>Magnezyum çubuğu -Ateş tutuşturmak için çalılar -Odun parçaları</p>	<p>-Ateş yakımında sorun yaşayan takımlara müdahale etmeden küçük tüyolar verilir. -Ateş yakımı için güvenlik önlemleri hatırlatılır.</p>
<b>14:50</b>	<b>Serbest zaman</b>				

Oturum Değerlendirmesi
<p>-Çocuklar farklı türde bitkiler bulmaya oldukça meraklıydılar.          -Formu neredeyse eksiksiz tamamladılar.          -Bazı takımlarda anlık anlaşmazlıklar yaşansa da bu durumu iyi yönettiler.          -Bazı takımlar diğer takımlara türleri bulma konusunda destek oldular.          -Öğrenciler buldukları her bir türü takım arkadaşlarına göstererek hangi kategoriye dahil olacağı konusunda istişare yaptılar.          - Öğrencilerin yaşları dolayısıyla daha farklı bir etkinlik geliştirilebilirdi.          -Zaman kullanımı daha iyi yönetilebilirdi.          - İleriki seanslarda serbest zaman için daha fazla vakit ayrılabilir.          -Öğrencilerin serbest zamanda küçük bir gezintiyle yerde buldukları kestane ve kozalaklardan Türkiye haritası oluşturmaları çok güzeldi, ileride bir etkinliğe dönüştürülebilir.</p>

(Tablo taslağı: Guy, 2011). (Tablo içeriği tarafımızca hazırlamıştır).

#### 4. 4. Orman pedagojisi perspektifinden coğrafya dersi ünite ve kazanımları nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırma kapsamında orman pedagojisi perspektifinden coğrafya öğretim programında bulunan 9, 10, 11, 12. sınıf ünite ve kazanımları aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** 9. sınıf ünite ve kazanımların orman pedagojisine göre dağılımı

Sınıf	Ünite	Toplam kazanım	Orman pedagojisi ile ilişkili
9. sınıf	Doğal Sistemler	13	11
9. sınıf	Beşerî Sistemler	4	4
9. sınıf	Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	3	3
9. sınıf	Çevre ve Toplum	2	2

Tablo 1'de orman pedagojisi perspektifinden coğrafya öğretim programında bulunan 9. sınıf ünite ve kazanımlarının dağılımları sunulmuştur. Tabloda görüleceği üzere ünite kazanımlarının çoğunluğunun orman pedagojisi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum 9. sınıf kapsamında orman okulu eğitim modeli ile coğrafya öğretimi gerçekleştirilmenin, konular bakımından bir engel oluşturmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Üniteler bazında irdelendiğinde Doğal Sistemler ünitesi dışında kalan diğer üç ünite kazanımlarının tamamının orman pedagojisi kapsamında ele alınabileceği açıkça görülmektedir. Doğal Sistemler ünitesinde dışta kalan iki kazanımı ise ormanda yapılabilecek etkinlik/aktivite ile orman pedagojisi eğitim modeli çerçevesinde ele almak mümkündür. Tüm sınıf kademeleri içerisinde orman pedagojisi ve coğrafya dersi kazanımları ile ilişki saptanan en fazla kazanımın bu kademede olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sekiz

yıllık klasik eğitim almış ve lise dönemine yeni geçmiş genç bireylerin orman pedagojisinin temel felsefesini/ilkelerini anlayarak coğrafya eğitimlerini anlamlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilecekleri bulgusuna vurgu yapmaktadır.

**Tablo 2.** 10. sınıf ünite ve kazanımların orman pedagojisine göre dağılımı

Sınıf	Ünite	Toplam kazanım	Orman pedagojisi ile ilişkili
10. sınıf	Doğal Sistemler	17	17
10. sınıf	Beşerî Sistemler	12	6
10. sınıf	Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	1	1
10. sınıf	Çevre ve Toplum	4	4

Tablo 2’de 10. sınıf kazanımlarının orman pedagojisi ile ilişkisi yer almaktadır. Tabloya göre beşerî sistemler ünitesi dışında kalan tüm ünitelerin tam anlamıyla orman okuluyla ilişkili olduğu görülmektedir. İlişki görülmeyen kazanımlar etkinlik/aktivite veya pekiştirme amaçlı orman seanslarında gerçekleştirilebilir. Orman pedagojisi felsefesi ve ders sahası yönünden Doğal sistemler, Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler veya Çevre ve toplum ünitelerinin çoğunluğuna entegre edilebilir bir model olarak dikkat çekmektedir. Zira coğrafya öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda “Öğretmen, uygulama gezilerine önem vermelidir. Coğrafya dersi için vazgeçilmez olan arazi çalışmaları hem arazi çalışma becerisinin gelişmesi hem de pek çok coğrafi olayın yerinde görülüp konuların daha iyi algılanması için çok önemlidir” [MEB, 2018] maddesiyle uygulamalı boyuta verilen önem ve gereklilik açıkça vurgulanmıştır.

**Tablo 3.** 11. Sınıf ünite ve kazanımların orman pedagojisine göre dağılımı

Sınıf	Ünite	Toplam kazanım	Orman pedagojisi ile ilişkili
11. sınıf	Doğal Sistemler	4	4
11. sınıf	Beşerî Sistemler	20	10
11. sınıf	Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	9	4
11. sınıf	Çevre ve Toplum	7	7

Tablo 3’te 11. sınıf kazanımlarının orman pedagojisi ile ilişkisi verilmiştir. Tabloya göre Doğal sistemler ünitesinin tamamının, Beşerî sistemler ünitesinin yarısının, Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesinin yarıdan azının, Çevre ve toplum ünitesinin ise tamamının orman pedagojisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede 11. sınıfta ilişkili bulunan kazanımların önceki sınıf düzeylerine oranla azlığının nüfus, üretim-dağıtım-tüketim, bölgesel ve küresel örgütler, kültürel unsurlar ve sanayileşme gibi konuları kapsamından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ancak ilişki saptanmayan kazanımlar seans sürecinde tartışma, eleştirme, sorgulama, etkinlik/aktivite temelinde ele alınarak ilişkilendirilebilir.

Tablo 4. 12. Sınıf ünite ve kazanımların orman pedagojisine göre dağılımı

Sınıf	Ünite	Toplam kazanım	Orman pedagojisi ile ilişkili
12. sınıf	Doğal Sistemler	2	2
12. sınıf	Beşerî Sistemler	17	9
12. sınıf	Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	11	6
12. sınıf	Çevre ve Toplum	4	4

Tablo 4'te 12. sınıf ünite ve kazanımlarının orman pedagojisi ile ilişki durumu yer almaktadır. Tabloya göre Doğal sistemler ünitesi ile Çevre ve toplum ünite kazanımlarının tamamının orman pedagojisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiş olup Beşerî sistemler, Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünite kazanımlarının ise yarıdan fazlasının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Orman pedagojisi ile doğrudan ilişkili bulunmayan kazanımların; şehirleşme, ticaret, turizm politikaları vb. gibi konularla ilintili olmasının bu durumun nedeni olduğu söylenebilir. Ancak doğrudan ilişki bulunmayan konular orman seanslarında etkinlik/aktivite yönünden, düşünce üretme ile ya da bağlantı kurma yönleri ile orman pedagojisi ile ilişki kurularak entegre edilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin mümkün olabileceği amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda orman pedagojisinin coğrafya ders öğretimi için uygunluğu, orman okulu kapsamında coğrafya dersleri ile gerçekleştirilebilecek etkinlikler/aktiviteler, 2 saatlik coğrafya dersinin orman seansı içerisinde nasıl planlanabileceği ve orman pedagojisi perspektifinden ünite ve kazanımların uygunluğu bulgular doğrultusunda irdelenmiştir.

Orman pedagojisi gerek felsefesi gerekse öğrenme ortamı yönünden coğrafya ders disiplini ile oldukça bağdaşık yönleri bulunan bir alternatif eğitim modelidir. Orman pedagojisinin temel öğrenme ortamı yapılandırılmamış alanlardır. Öğrencilerin buluş yoluyla keşfederek öğrenebilecekleri bu yapılandırılmamış alanlar içerisinde en önemli paya sahip olan ormanlar, içerisinde barındırdığı çeşitlilik ile öğrencilere benzersiz bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ders kapsamında gerçekleştirilebilecek etkinlikler/aktiviteler ise konuların içselleştirilmesi veya pekiştirilmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Orman seansları içerisinde etkinlik/aktivitelerin gerçekleştirilmesinin hem öğrencilerin anlamlı bağlar kurması hem de liderin hedeflerine daha verimli ulaşabilmesi yönünden gerekli olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda coğrafya ders disiplini içerisinde konu bütünlüğüne bağlı olarak kazanımlar (örneğin, "Türkiye'deki doğal bitki topluluklarının dağılımını yetiştirme şartları açısından analiz eder") doğrultusunda gerçekleştirilen bir orman seansı içerisinde mekânsal

analiz-sentez, ilişki kurma, karşılaştırma yapma gibi beceriler geliştirilebilecektir. Sonuç itibariyle orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin gerçekleştirilebilmesinin mümkün olduğu; değişen eğitim paradigmaları, eğitim politikaları ve öğretmen donanımları açısından eğitim öğretime yeni bir pencere açarak, alternatif eğitim modellerinin klasik eğitim içerisine harmanlanması ile z kuşağı bireylerine daha verimli bir eğitim-öğretim modeli olarak sunulmasının mümkün olduğu saptanmıştır. Nitekim coğrafya dersi öğretim programında da bahsedildiği üzere “doğal ve beşerî süreçlerde yaşanan çeşitli değişimler dikkate alınarak coğrafya dersi öğretim programı güncellenmektedir”. Bu güncellemelerin alternatif eğitim modelleri içerisinde özellikle orman okulu eğitim modeli çerçevesinde gerçekleştirilmesi hem güncel eğitim paradigmasını geliştirmek hem de eğitim öğretimde olumlu anlamda değişim/dönüşüm gerçekleştirmek adına önemli gelişmeleri beraberinde getirecektir.

Orman pedagojisi bağlamında literatür incelendiğinde orman pedagojisi ve coğrafya öğretimi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmadığı, ancak var olan çalışmaların yoğun olarak okul öncesi ve ilköğretim kademesinde; çocukların gelişimlerine etkileri, öğretmen ve öğrenciler açısından avantaj/dezavantajları, öğrenci-veliler açısından faydaları ve son olarak hangi becerileri geliştirdiğini tespit etmeye yönelik olarak vaka çalışmaları şeklinde olduğu göze çarpmaktadır. O'Brien (2009) yaptığı bir çalışmada orman okulunun çocukların gelişiminde oynadığı rolleri tespit etmek amacıyla 7 okuldan 24 öğrenciyi sekiz ay boyunca gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda çocuklarda motivasyon, konsantrasyon, dil-iletişim ve fiziksel becerilerinde olumlu yönde değişimlerin yaşandığı, ayrıca söz konusu değişimlerin günlük yaşamlarının bir parçası haline geldiği ve orman okulu öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla belirtilen becerileri daha hızlı geliştirdikleri belirlenmiştir. Waite ve Goodenough (2018) İngiltere'deki bir orman okulunda gerçekleştirdikleri vaka çalışmasında, orman okulunun açık hava deneyimlerinin nadir olarak ele alındığı İngiltere'de ve buna benzer kültürlerde farklı bir model olarak değerlendirilmesinin önemini savunarak öğretmen ve öğrenciler açısından çeşitli sonuçlara ulaşımlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, orman okullarının risk yönetimi ve eğitim ilkeleri konusunda sağlanan eğitimin oldukça güvenli, uygun ve üretken bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yazarlar, çoğunlukta orman okulu liderlerinin eğitim içerisinde kendilerini sosyal, fiziksel ve psikolojik anlamda daha özgür hissettiklerini ancak bunların yanında bazı liderlerin de okul kültürüyle çatışması sebebiyle bazı endişeler duyduklarını belirtmişlerdir. Dilek ve Atasoy (2020), orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönemde çocukların gelişimine katkılarını araştırmak amacıyla 7 okul öncesi çocuk ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda orman okulu modelinin çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor becerilerini olumlu yönde etkilediği ve genel anlamda gelişimlerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Aykırı ve Aydın'ın (2023) yapmış oldukları çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerinden öğretmen deneyimleri incelenmiştir. Yazarlar çalışmanın sonucunda

sosyal bilgiler öğretiminde orman okulu eğitim modelini anlamlı bularak ders kapsamında orman okulu eğitim modeli ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli kazanımlar elde etmelerinin olası olduğunu saptamışlardır. Sonuç itibarıyla yapılan çalışmaların çoğunluğunda orman pedagojisinin olumlu katkıları gerek öğretmen gerek öğrenci gerekse beceriler açısından ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### *Öneriler*

Araştırmanın çıktılarına bağlı olarak orman pedagojisi ile coğrafya eğitiminin mümkün olabileceği saptanmıştır. Bu bağlamda coğrafya öğretiminde orman pedagojisinin klasik eğitime entegre edilmesinin yarar sağlayacağı söylenebilir. Bu yararın hem öğrencilere hem de öğretmenlere en etkili şekilde sunulabilmesi için öğretmenlere orman pedagojisi konusunda gerekli eğitim imkânı sunularak öğrencilere doğru ve etkili bir uygulamanın önü açılmalıdır. Aynı zamanda bu çalışmanın diğer ders disiplinleri ile orman pedagojisi arasındaki ilişkinin sorgulanması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Bu araştırma orman pedagojisi ile coğrafya öğretiminin mümkünlüğü üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple veriler doküman taraması, bulgular ve coğrafya öğretim programı ile sınırlı tutulmuştur.

Literatürde tespit edilen boşluktan hareketle geliştirilen çalışma çeşitli doküman verileri ve orman pedagojisi ile coğrafya öğretiminin yorumlaması doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu sebeple farklı ders disiplinlerini içeren çeşitli çalışmalar tasarlanarak konu alanının zenginleştirilebileceği veya orman pedagojisi ile coğrafya öğretiminin uygulamalı boyutu gerçekleştirilerek özgün veriler elde edilebilir.

### *Yazar Katkıları*

Çalışma yazarları bir yüksek lisans öğrencisi ve bir öğretim üyesini içermektedir. Çalışmanın her aşamasında her yazar katkı sağlamıştır. Her iki yazar da makalenin yayınlanmış halini okuyup kabul etmişlerdir.

### *Yayın Etiği*

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Etik kurul iznine gerek olmadığına dair beyan formu editöre iletilmiştir.

## ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Nilüfer Ekici  <https://orcid.org/0009-0000-1074-7800>

## Kaynakça

- Aykırı, K. & Aydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerine öğretmen deneyimleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2176-2202.
- Baysan, S. & Gümüş, N. (2021). Coğrafya eğitiminde otantik öğrenme ve kullanımı, Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar- 2 içinde (375-399), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40, DOI:10.3316/QRJ0902027.
- Dilek, Ö. & Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: a case study, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- Erşan, Ş. & Erşan, M. N. (2022). Alternatif bir eğitim modeli olarak orman okulları, S. Karabatak (Ed.), Eğitim & Bilim 2022 II içinde (117-132). İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Forest School Association. (2011). Principles and criteria for good practice, <https://forestschoollassociation.org/> internet adresinden 04.07.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Guy, G. (2011). Forest school level 3 practitioners award evidence portfolio, *Academia.edu*, [https://www.academia.edu/4560566/Forest\\_School\\_Practitioners\\_Portfolio](https://www.academia.edu/4560566/Forest_School_Practitioners_Portfolio)
- Lacoste, Y. (2012). Geography, geopolitics and geographical reasoning, *Heredote*, 3/4(146/147), 14-44, DOI 10.3917/her.146.0014.
- Larsen, T., Gerike, M. & Harrington, J. (2022). Human environment thinking and K-12 geography education, *Journal of Geography*, 121(1), 34-46, DOI: 10.1080/00221341.2021.2005666
- Louv, R. (2020). Doğadaki son çocuk (8. Baskı). Ankara: Tübitak Yayınları.
- MEB, 2018. Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. Ankara.
- Molin, L. & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement, *Norsk Geografisk Tidsskrift, Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142-147, DOI: 10.1080/00291951.2013.803209.
- Murray, R. & O'Brien, L. (2005). Such enthusiasm a joy to see: an evaluation of Forest School in England, *Forest Research and the New Economics Foundation*.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach, *Education*, 3-13(37), 45-60, DOI: 10.1080/03004270802291798.
- Orman Okulu, (2023). Eğitimci eğitimleri içinde, <https://www.ormanokulu.org/>
- Özkan, U. B. (2022). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgen, N. (2010). Bilim olarak coğrafya ve evrimsel paradigmaları, *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 1-25.
- Paslı, A., M. (2019). Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak "İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R. & Hofmann, E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents, *Journal of Geography*, 119(1) 32-41, DOI: [10.1080/00221341.2019.1694055](https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1694055)
- Şengör, C. (1999). *Zümrüt-name*. (1.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taş, H., İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-237.
- Taş, H., İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi* (1. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Waite, S. & Goodenough, A. (2018). What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 25-44, <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0005-2>





## Forest Pedagogy and geography education<sup>2</sup>

Ali Ekber Gülersoy & Nilüfer Ekici

To cite this article: Gülersoy, A.E. & Ekici, N. (2023). Forest Pedagogy and geography education, The Journal of International Social Science Education, 9(2), 45-75. DOI: 10.47615/issej.1387186

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1387186>



© 2023 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Geography is undoubtedly one of the most appropriate courses in which forest pedagogy can be integrated. However, this needs to be revealed on the basis of certain variables.

This study was created with the idea that forest pedagogy, one of the alternative education models, can be integrated into course disciplines and aims to bring a different dimension to the literature based on the geography course discipline.

The research includes determining the appropriateness of integrating forest pedagogy into classical education in geography course discipline in terms of students, teachers and curriculum and gaining a different perspective at the education and training stage.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

<sup>2</sup> This article is an expanded and modified version of the presentation titled "Forest Pedagogy and Geography Education" presented at UCEK 2023.

## Forest pedagogy and geography education

Ali Ekber Gülersoy 

Buca Faculty of Education, Department of Turkish and Social Fields  
Education, Social Studies Education, Dokuz Eylül University, Buca, İzmir,  
35380, Türkiye

Nilüfer Ekici 

Dokuz Eylul University Institute of Educational Sciences, 35080, İzmir, Türkiye

### ABSTRACT

**Within the scope of the study, the possibility of integrating geography education with forest pedagogy is aimed at. In the study, which was conducted using a qualitative approach, the document analysis method was used to examine the relevant literature data. The data of the study were obtained by searching the keywords 'forest school' and 'forest education' through Google Scholar, Dergipark, Taylor & Francis, the National Thesis Center, ProQuest, ResearchGate, and Academia. The data were collected from articles, theses, conference outputs, books, and book chapters. The relevant literature data were analyzed from the perspectives of teachers, students, and the geography curriculum. As a result of the findings, it was determined that geography education is viable with forest pedagogy: within the context of the units/outcomes in the geography curriculum, in the framework of a 2-hour forest session, and regarding activities that can be implemented. Consequently, it is believed that there are no drawbacks or obstacles to implementing forest schools concerning teachers, students, and the curriculum within the framework of a specific discipline. Integrating them into classical education in a blended manner with the geography course, both in terms of philosophy and learning environment, can ensure regularity and continuity.**


### ARTICLE HISTORY

Received 07 November  
2023  
Accepted 30 November  
2023

### KEYWORDS

Alternative education  
model, Forest  
pedagogy, Geography  
education

Type of the paper  
Research article

**CONTACT** Ali Ekber Gülersoy  [gulersoy74@gmail.com](mailto:gulersoy74@gmail.com) Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, 35080,  
Buca, İzmir, Türkiye

© 2023 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any Medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Geography, which conducts studies on the basis of the dimensions of human, space, environment, etc. relations, deals with various variables such as location, scale, mobility, distribution, maps, geographical graphics, and human-environment problems. Geography is known as a spatial science and it is based on the comprehension of all kinds of spatial arrangement, analysis, and cause-effect relationships with different variables by focusing on spatial comprehension (Taş, 2006). In the context of these variables, students can perceive current problems with cause-effect relationships, produce solutions, and comprehend sustainability with change. The idea of the human environment is very important in terms of the analysis-synthesis dimension in geography at the point of local and global changes (Larsen, Gerike, & Harrington, 2022: 35-36). Geography is a discipline that organizes thinking about human beings and the environment (Macinko, 1978 cited in Larsen et al. 2022: 36). In this context, considering that the importance and understanding of spatial knowledge are at a very important point for geography, it should be emphasized that having spatial knowledge also means having geographical knowledge. Within this framework, everyone should be able to have the skills to understand and analyze the spatial content of people, places, and natural habitats (Taş, 2006: 211-216). Considering these skills, the importance of the geography course should be taken into account, and the necessity of teaching it within the framework of the student's grade level and readiness should be known. Because in order for the student to make correct geographical researches, he/she is expected to be able to give possible answers to questions such as why, where, and how, and to be active in terms of ability, desire, and fictions. In this way, students should be able to gain awareness with the geographical skills aimed to be gained together with the distribution and spatial order at the basis of geography. With the geographical skills gained, students can see the patterns and spatial distributions of the objects they notice in their environment from different angles and realize important and complicated points that they were not aware of before. In gaining these skills and awareness; maps, aerial photographs, observations, one-to-one research (Taş, 2008: 46-53) or forest pedagogy / forest schools approach, which is an alternative education model that has not spread much in our country, can be utilized.

Forest pedagogy refers to an inspiring learning process as well as the development of confidence and self-perception by providing hands-on learning experiences in a forested area to include all age groups (Murray & O'Brien, 2005). Forest pedagogy evolved from the philosophy of 'friluftsliv,' an outdoor lifestyle in Scandinavia in the 1950s. This understanding is based on the premise that nature offers a unique learning opportunity and that children can learn the concepts, knowledge, and skills they need through experiences in a natural environment (Erşan & Erşan, 2022: 120-122). The forest school approach, which is one of the alternative education models, offers a hands-on learning environment by enabling children to come into contact with nature, despite the 'nature

deficit syndrome' as defined by Louv (2020), where children live disconnected from nature due to reasons such as climate change, environmental problems, and widespread concrete construction, which are among the leading global problems. While offering this environment, it does not only focus on learning and making sense of nature but also offers various opportunities for teaching different disciplines. For this reason, the research aims to show that geography education can be possible with forest pedagogy.

## Purpose

The study aims to demonstrate that geography education is possible with forest pedagogy. The problem statement of the research is "Is geography education possible with forest pedagogy?". It is a known fact that the positive contributions of alternative education models developed in addition to today's understanding of education. Forest school, one of the alternative education models, is an education model whose advantages in student development and positive contributions to learning on the basis of today's educational needs have been proven by various studies. In addition, forest schools are considered as an alternative education model that can increase students' interest in the course and provide permanent learning by applying it within a certain discipline framework with regular and continuity in addition to classical education in a way blended with the geography course in terms of both philosophy and learning environment. When the literature is examined in line with the subject, there is no study that includes the integration of the forest school model and the geography course, as well as the aim of directing new studies that can be done on the subject constitutes the main source of the study. For this reason, this study aims that geography education can be possible with forest pedagogy.

## Method

This study aims to demonstrate the feasibility of integrating geography education with forest pedagogy. Employing a qualitative approach, the study utilized the document analysis method to examine pertinent literature data. The document analysis method involves gathering various documents that form the study's data source and scrutinizing them through inquiry (Özkan, 2022). According to Bowen (2009), this method is a systematic process for evaluating relevant literature data available in both printed and electronic formats. The data for this study were collected by conducting searches using keywords 'forest school' and 'forest school' across platforms such as Google Scholar, Dergipark, Taylor & Francis, the National Thesis Center, Proquest, Researchgate, and Academia. The collected data encompassed articles, theses, conference outputs, books, and book chapters.

## Findings

### **1. Is the forest school education model suitable for teaching geography?**

The forest school represents an alternative education model wherein children engage in diverse activities while exploring unstructured areas, fostering learning through spontaneous interaction with nature's materials. Recognized for its student-centered approach, this model actively contributes to children's holistic development, acknowledging and addressing individual differences (Pash, 2019: 32). Central to this educational model are unstructured environments, primarily forests, offering abundant opportunities for experiential learning through exploration. Forests, due to their rich diversity, provide an exceptional setting for active learning. Within this context, learning occurs actively as students internalize course-related information through observation, hands-on experience, comparison, analysis, and synthesis. The forest school education model facilitates unique learning environments relevant to geography, such as exploring flora/fauna diversity, soil structure, elevation, aspect, endemic species, map types, temperature variations, forest ecology, and ecosystem cycles. Another crucial aspect is the qualification of the forest school leader, responsible for anticipating and managing potential risks, such as encounters with animals (snakes, scorpions, centipedes), soil conditions (slippery/soft), or plant structures (thorns/bushes/poisonous/endemic species). While leaders gradually gain expertise through forest sessions, geographers possess theoretical knowledge about plant species or soil structures, which mitigates risks, ensuring safer and more interactive learning sessions.

### **2. What should be the functioning and activities/activities in geography lessons to be taught with the forest school model?**

Forest pedagogy is a philosophy and a set of principles, so in order to create a real forest school experience, it is necessary to create goals and results within the framework of these principles and philosophy. The important part here is not to carry out too many activities in nature, but that the activities are meaningful and serve the determined purpose. In this context, within the scope of the geography course, students should be able to establish meaningful relationships with nature by learning in forest sessions within the framework of the targeted outcome. This connection will also benefit their character and personality development and have a positive impact on their holistic development. It has been proven that some studies carried out in line with course disciplines and activities carried out for lesson preparation or reinforcement have a positive effect on students' course success and motivation. All kinds of activities/activities that are suitable for the purpose determined within the scope of the aforementioned scope, both within forest pedagogy and geography course discipline, express more efficient outputs. Considering this issue, activities/activities designed within the scope of geography course should be prepared with the aim of realizing or reinforcing learning by taking into account the integrity of the subject. For example; in line with the gains of "11.3.3. Analyzes the distribution areas of Turkish culture in terms of regional characteristics" (Ministry of National Education [MoNE], 2018) addressed within the scope of Grade 11, spatial analysis-synthesis, establishing relationships, making comparisons...etc. The student is encouraged to learn the skills by doing and

experiencing one-to-one with the active learning process, in this way, activities can be planned for forest sessions by establishing various relationships on the basis of many learning areas. In addition, by providing appropriate equipment on the day of the session, land art works can be carried out from stones, different colored soils or various leaves in accordance with the course content. Alternatively, an activity may be organized wherein participants identify fallen plant leaves by their respective botanical classification. For example, within the scope of the learning outcome "10.1.16. Associates the distribution of plant communities with climate and landforms", at the end of the forest session, each student group collects different forms of plant leaves from the environment and draws a map of Turkey with the help of a stick. Group members place the different plant forms they have collected in the appropriate areas in consultation with each other. In other activities that can be implemented, atmospheric layers can be created and discussed by using sticks, stones, leaves and soil in the forest area, or elevation ranges and plant species can be designed by using the materials in the area. In addition to these, another important point is to plan the process in a way that is open to changes. If the student wants to continue the process in line with his/her own ideas, rather than as planned by the leader, he/she should be supported. One of the most important parts of the process is for students to be actively involved in the process and to be able to express and implement their own ideas freely.

### **3. What should be the geography lesson plan for a single 2-hour session within the framework of the forest school education model?**

Forest pedagogy is an inspiring learning process that builds confidence and self-perception through hands-on learning experiences. The forest school approach provides an experiential learning environment by supporting children's contact with nature, despite the fact that they live disconnected from nature due to climate change, environmental problems and widespread concrete construction, which are among the top global issues. While providing this environment, it does not only focus on learning and making sense of nature, but also provides various opportunities for teaching different disciplines. The forest school practice, which is carried out in unstructured areas for a minimum of 2-3 hour session or sessions, ranging from 2 to 12 months depending on the schools, is carried out with level 3 leaders. The forest school starts with a pre-session field survey and route creation by the leader. As stated for the 2-hour session designed for the geography lesson, a field survey must be done beforehand. Afterwards, the lesson flow should be designed by determining the objectives to be realized in line with an activity/activity or purpose within the scope of the learning outcome. The course to be designed must serve the international forest school principles. Any session that does not incorporate forest school principles is not considered as a forest school. Another important criterion to be considered is the continuation of education in the forest under all conditions, regardless of weather conditions and season. Every season and weather condition offers different learning experiences and is therefore very important in forest pedagogy.

#### 4. How are the units and outcomes distributed from the perspective of forest pedagogy?

Within the scope of the research, the 9th, 10th, 11th, and 12th-grade units and achievements in the geography curriculum from the perspective of forest pedagogy are presented in the tables below.

**Table 1.** Distribution of 9th grade units and outcomes according to forest pedagogy

Class	Unit	Total learning outcome	Associated with forest pedagogy
9. class	Natural Systems	13	11
9. class	Human Systems	4	4
9. class	Global Environment: Regions and Countries	3	3
9. class	Environment and Society	2	2

The graphs indicate that a majority of the unit outcomes are related to forest pedagogy. This suggests that implementing geography teaching using the forest school education model in the 9th grade does not present obstacles concerning subjects. Upon analysis based on units, it's evident that all outcomes, except those in the Natural Systems unit, can be addressed within the scope of forest pedagogy. The remaining two outcomes in the Natural Systems unit can be approached within the forest pedagogy education model through activities conducted in the forest. The data shows that all units, except the unit on human systems, are closely linked to forest school. Outcomes lacking a direct connection can be realized in forest sessions through activities or for reinforcement purposes. Considering forest pedagogy's integrative potential across the majority of geography course units in terms of philosophy and subject matter, its alignment with natural systems, global environment, regions and countries, and environment and society units is unsurprising.

**Table 2.** Distribution of 10th grade units and outcomes according to forest pedagogy

Class	Unit	Total learning outcome	Associated with forest pedagogy
10. class	Natural Systems	17	17
10. class	Human Systems	12	6
10. class	Global Environment: Regions and Countries	1	1
10. class	Environment and Society	4	4

According to the table, it is seen that all units except the unit on human systems are fully related to the forest school. The acquisitions that do not have a relationship can be realized in forest sessions for activity or reinforcement purposes. Considering that forest pedagogy is a model that can be integrated into the majority of geography course units in terms of philosophy and course field, it is not surprising that it can be integrated into the majority of natural systems, global environment: regions and countries or environment and society units.

**Table 3.** Distribution of 11th grade units and outcomes according to forest pedagogy

<b>Class</b>	<b>Unit</b>	<b>Total learning outcome</b>	<b>Associated with forest pedagogy</b>
11. class	Natural Systems	4	4
11. class	Human Systems	20	10
11. class	Global Environment: Regions and Countries	9	4
11. class	Environment and Society	7	7

Table 3 illustrates the relationship between the 11th-grade learning outcomes and forest pedagogy. According to the table, all outcomes in the natural systems unit, half of the human systems unit, less than half of the global environment: regions and countries unit, and all outcomes in the environment and society unit are related to forest pedagogy. The lower number of outcomes associated with forest pedagogy compared to previous grades might be attributed to topics like population, production-distribution-consumption, regional and global organizations, cultural elements, and industrialization. Nonetheless, outcomes lacking direct relationships can be linked through discussions, critical analysis, questioning, or activity-based tasks during sessions.

**Table 4.** Distribution of 12th grade units and outcomes according to forest pedagogy

<b>Class</b>	<b>Unit</b>	<b>Total learning outcome</b>	<b>Associated with forest pedagogy</b>
12. class	Natural Systems	2	2
12. class	Human Systems	17	9
12. class	Global Environment: Regions and Countries	11	6
12. class	Environment and Society	4	4



Table 4 demonstrates the relationship between the 12th-grade units and outcomes and forest pedagogy. According to the table, it was determined that all outcomes in the natural systems unit and the environment and society unit are related to forest pedagogy, and more than half of the outcomes in the human systems and global environment: regions and countries units are connected. Outcomes not directly associated with forest pedagogy, such as urbanization, trade, and tourism policies, can still be integrated with forest pedagogy through activities, idea generation, or establishing connections during forest sessions.

### Discussion and Conclusion

This study aimed to explore the feasibility of integrating geography education with forest pedagogy. In line with this goal, the suitability of forest pedagogy for teaching geography, the activities feasible within geography courses through forest school, planning a 2-hour geography session in a forest setting, and the compatibility of units and achievements with forest pedagogy were examined based on the findings.

Forest pedagogy, aligning well with the philosophy and learning environment of geography courses, thrives in unstructured spaces, primarily forests, offering a diverse and unique learning environment for students through explorative learning. Events and activities conducted within the course play a pivotal role in comprehending and reinforcing subjects. Realizing these events in forest sessions is deemed essential for students to form meaningful connections and for instructors to efficiently achieve their objectives. For instance, within the geography curriculum, skills like spatial analysis-synthesis, establishing relationships, and making comparisons can be cultivated in a forest session in line with the objective of "Analyzing the distribution of natural plant communities in Turkey in terms of growing conditions." Consequently, it has been established that geography education can indeed be achieved through forest pedagogy, opening a new avenue for educational paradigms, policies, and teacher readiness, potentially providing a more effective education model for Generation Z by integrating alternative education models into conventional education. Indeed, as stated in the geography course curriculum, "the curriculum evolves considering various changes in natural and human processes." Implementing these updates within alternative education models, particularly within the framework of forest school education, holds significant promise for advancing current educational paradigms and fostering positive change and transformation in education.

When reviewing literature on forest pedagogy, it's evident that there's a dearth of studies focusing on forest pedagogy and geography teaching. Existing studies mostly take the form of case studies at the preschool and primary education levels, exploring the impact on children's development, advantages/disadvantages for teachers and students, benefits

for students and parents, and skill development assessments. For instance, a study by O'Brien (2009) observed 24 students from 7 schools over eight months to evaluate the role of forest school in children's development, concluding positive changes in motivation, concentration, language-communication, and physical skills among forest school students. Similarly, a case study by Waite and Goodenough (2018) in an English forest school highlighted the importance of considering forest school as a distinct model, emphasizing its impact on teachers and students. They found that the training provided by forest schools was safe, appropriate, and productive, yet some leaders expressed concerns about conflicts with school culture. Another study by Dilek and Atasoy (2020) investigated the contributions of the forest school approach to preschool children's development, concluding positive effects on cognitive, language, social, emotional, and motor skills. Lastly, Aykırı and Aydın (2023) explored teacher experiences in social studies teaching using the forest school model, revealing gains for both teachers and students within the course.

### *Implication and Suggestions*

Based on the research outcomes, it has been established that geography education with forest pedagogy is viable. Integrating forest pedagogy into classical education for geography teaching is perceived as advantageous. To effectively implement this integration for the benefit of students and teachers, educators should receive adequate training in forest pedagogy, paving the way for proper and effective application. Additionally, this study may prompt exploration of the relationship between forest pedagogy and other course disciplines.

### *Research Limitations and Future Research*

This research was carried out on the possibility of teaching geography with forest pedagogy. For this reason, the data was limited only to geography teachers and the geography curriculum.

The study, developed based on the vulnerability identified in the literature, was created solely based on document data. For this reason, the subject area can be enriched by designing various studies involving different course disciplines, or original data can be obtained by carrying out the applied dimension of geography teaching with forest pedagogy.

### *Author Contributions*

The study authors include a graduate student and a faculty member. Each author contributed at every stage of the study. Both authors have read and accepted the published version of the article.

### *Publication Ethics*

Research and publication ethics were complied with. A declaration form stating that ethics committee permission was not required was submitted to the editor.

## ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Nilüfer Ekici  <https://orcid.org/0009-0000-1074-7800>

## References

- Aykırı, K. & Aydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerine öğretmen deneyimleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2176-2202.
- Baysan, S. & Gümüş, N. (2021). Coğrafya eğitiminde otantik öğrenme ve kullanımı, Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar-2 içinde (375-399), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40, DOI:10.3316/QRJ0902027.
- Dilek, Ö. & Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: a case study, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- Erşan, Ş. & Erşan, M. N. (2022). Alternatif bir eğitim modeli olarak orman okulları, S. Karabatak (Ed.), *Eğitim & Bilim 2022 II* içinde (117-132). Efeakademi Yayınları.
- Forest School Association. (2011). Principles and criteria for good practice, <https://forestschoollassociation.org/> internet adresinden 04.07.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Guy, G. (2011). Forest school level 3 practitioners award evidence portfolio, *Academia.edu*, [https://www.academia.edu/4560566/Forest\\_School\\_Practitioners\\_Portfolio](https://www.academia.edu/4560566/Forest_School_Practitioners_Portfolio)
- Lacoste, Y. (2012). Geography, geopolitics and geographical reasoning, *Heredote*, 3/4(146/147), 14-44, DOI 10.3917/her.146.0014.
- Larsen, T., Gerike, M. & Harrington, J. (2022). Human environment Thinking and K-12 geography education, *Journal of Geography*, 121(1), 34-46, DOI: 10.1080/00221341.2021.2005666
- Louv, R. (2020). Doğadaki son çocuk (8. Baskı). Ankara: Tübitak Yayınları.
- MEB, 2018. Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. Ankara.
- Molin, L. & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement, *Norsk Geografisk Tidsskrift, Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142-147, DOI: 10.1080/00291951.2013.803209.
- Murray, R. & O'Brien, L. (2005). Such enthusiasm a joy to see: an evaluation of Forest School in England, *Forest Research and the New Economics Foundation*.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach, *Education*, 3-13(37), 45-60, DOI: 10.1080/03004270802291798.
- Orman Okulu, (2023). Eğitimci eğitimleri içinde, <https://www.ormanokulu.org/>
- Özkan, U. B. (2022). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgen, N. (2010). Bilim olarak coğrafya ve evrimsel paradigmaları, *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 1-25.
- Paslı, A., M. (2019). Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak 'İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.

- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R. & Hofmann, E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents, *Journal of Geography*, 119(1) 32-41, DOI: [10.1080/00221341.2019.1694055](https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1694055)
- Şengör, C. (1999). Zümrüt-name. (1.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taş, H., İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-237.
- Taş, H., İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Ünlü, M. (2014). Coğrafya öğretimi (1. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Waite, S. & Goodenough, A. (2018). What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 25-44, <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0005-2>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2.Baskı). Seşkin Yayıncılık: Ankara.



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu: Türkiye örneği

Burhan Başoğlu & Fatma Saçlı Uzunöz & Mücahit Işık

**Önerilen atıf:** Başoğlu, B., Saçlı Uzunöz, F., Işık, M. (2023). Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 76-100.  
DOI:10.47615/issej.1379936

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1379936>



© 2023 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Üniversite çağında fiziksel aktivite ve spora katılım oranı düşmesine rağmen gençlerin e-spora katılım motivasyonları yüksektir.

Dijital çağın yerlileri olarak gençlerin e-spora katılım nedenlerini belirlemek rekreatif etkinlik yönelimleri hakkında fikir verebilir.

Türkiye genelinde e-spor oyuncularının motivasyonlarını anlamak, e-spor endüstrisinin etkili pazarlama stratejileri geliştirmesine yardımcı olabilir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu: Türkiye örneği

Burhan Başoğlu  Fatma Saçlı Uzunöz  Mücahit Işık 

Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 50300, Türkiye

### ÖZ

**Arka Plan:** E-spor, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle son on yılda dünya genelinde hızlı bir yükseliş göstermiş ve birçok ülkede popüler kültürün temel bir parçası haline gelmiştir.

**Amaç:** Araştırmanın amacı, e-spor (elektronik spor) oyuncusu olan üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarını belirlemek ve farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır.

**Yöntem:** Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada amaçlı örneklem kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle hareket edilmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinden 100 üniversite öğrencisi (38 kadın, 62 erkek) dahil edilmiştir. Veriler, Öz ve Üstün (2019) tarafından geliştirilen "E-spor Katılım Motivasyonu Ölçeği (EKMÖ)" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri etik kurul onayı alındıktan sonra Google form aracılığıyla sosyal medya üzerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin ölçek toplam puanları ortalamaları  $3.95 \pm .86$ 'dır. Cinsiyet ve gelir düzeyi açısından yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin e-spor katılım motivasyonu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). E-spor deneyim yılı açısından yapılan karşılaştırmada, "taksonomik alan" alt ölçeğinde 1-2 yıllık deneyimi olanlar ile daha fazla yıllık deneyimi olanlar arasında anlamlı fark olduğu ( $p < .05$ ), bu farkın 1-2 yıllık deneyimi olanların daha düşük ortalamaya sahip olmalarından kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

**Sonuç:** Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarının yüksek olduğu, cinsiyet ve gelir düzeyine göre katılım motivasyonlarının değişiklik göstermediği, ancak yeni başlayanların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri tanımlama konusunda daha düşük motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 24 Ekim 2023  
Kabul tarihi 3 Aralık 2023

### ANAHTAR KELİMELER

E-spor, Dijital Oyun,  
Motivasyon, Yükseköğretim

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Fatma Saçlı Uzunöz  [fatmasaclici@gmail.com](mailto:fatmasaclici@gmail.com)  Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 50300, Nevşehir, Türkiye

©2023 Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizi remix, ince avar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Elektronik sporlar teknolojik gelişmelerin etkisiyle 2000'li yılların başında oyun sektöründe popülerlik kazanmaya başlamış (Rothwell ve Shaffer, 2019) ve dijital eğlencenin merkezine yerleşmiştir (Cranmer, Han, van Gisbergen, ve Jung, 2021). Rekreatif etkinlik olarak yapılan e-spor, oyunla ilgili becerilerde ustalaşma gerekliliği, oyuncular için bir istihdam kaynağı oluşturma, tanınmış şirketlerin sponsorluğunda büyük para ödülleri kazanma olasılığı gibi nedenlerle profesyonel boyutta bir spor olarak tanınmıştır (Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro ve Duclos-Bastías, 2022). Bir zamanlar uç bir aktivite olarak görülen e-spor, son on yıl içerisinde dünya çapında hızlı bir yükseliş göstermiş ve katlanarak büyümüştür. Birçok ülkede popüler kültürün temel bir parçası haline gelen (Chung, Ou, Wong, Lau ve Leung, 2022) elektronik spor kavramı küresel ekonominin de önemli bir unsuru haline gelmiştir (Hua, Liu, Huang, Rotherham ve Ma, 2023).

E-spor kavramı seyircilerin olduğu rekabetçi bir ortamda çok oyuncu ile profesyonel düzeyde oynanan bir video oyunu anlamına gelmekle birlikte, sıradan bir video oyununun aksine e-spor kavramının sporlaştırılması, geleneksel spor branşlarında olduğu gibi bir takım özel beceri, strateji, taktik, kural ve düzenlemeler gerektirmesine, takım çalışması, ödül ve antrenman ile karakterize olan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklı performans sergilenmesine dayandırılmaktadır (Lopez-Gonzalez ve Griffiths, 2018). Bunun yanı sıra e-sporun bir spor olarak kabul edilip edilmeyeceği konusunda farklı görüşler de mevcuttur (Arslan ve Bulut, 2021; Hallmann ve Giel, 2018; Leis, Raue, Dreiskämper ve Lautenbach, 2021; Naraine, 2021; Parry, 2019). Uluslararası E-spor Federasyonu (IESF, 2008) e-sporun doğrudan bir fiziksel aktivite olmasa da uluslararası standartlarda gereken tüm spor şartlarını taşıdığını ileri sürmektedir. IESF (2008)'ye göre, "E-spor oyuncuların sanal, elektronik ortamda çeşitli oyunlarda rekabet etmek için fiziksel ve zihinsel yeteneklerini kullandıkları rekabetçi bir spordur". Çevrimiçi oynanan e-sporlara ilişkin farklı sınıflandırmalar mevcuttur. IESF (2008) bu oyunları dört grupta ele alırken (çok oyunculu savaş arenası, spor simülasyon, dövüş ve taktiksel nişancılık), Türkiye E-spor Federasyonu (TESFED, 2018) yedi grupta (çok oyunculu savaş arenası, spor, dövüş, birinci şahıs nişancı, kraliyet savaşı, çok katılımcılı çevrimiçi rol yapma, gerçek zamanlı strateji) ele almaktadır.

Gelişmekte olan bir spor alanı olarak görülen e-spor, çevrimiçi oyunlar üzerine kurulu olup profesyonel oyunculuk olarak rekabetçi oyunculuk ile benzer anlamı taşımaktadır (Argan, Özer ve Akın, 2006). Bilgisayar ve sanal ortamda oynanabilmesi, düşük maliyetli olması ve her yerden erişilebilir olması gibi faktörler e-sporların hem bireysel hem de takım olarak oynanabilmesini kolaylaştırmakta, aynı zamanda giderek artan bir seyirci ve oyuncu kitlesi çekmesine yardımcı olmaktadır (Mustafaoğlu, 2018). E-sporun izleyici kitlesi, yeniliklere olan ilgi ve gerçeklikten uzaklaşma gibi nedenlerle büyürken, oyuncu kitlesi de rekabet, akran baskısı, beceri geliştirme, sosyal etkileşim, eğlence ve sporla özdeşleşme gibi faktörlerle genişlemiştir (Bányai, Griffiths, Király ve Demetrovics, 2019). Son yıllarda katılımın ve izlemenin artan popülaritesi ile birlikte e-spor alanındaki araştırmalar da yaygınlık kazanmış (Hua ve diğ., 2023), özellikle gençlerin giderek daha fazla bu alana yönelmesi, e-sporu akademik disiplinlerde tartışılan bir konu haline getirmiştir (Reitman, Anderson-Coto, Wu, Lee ve Steinkuehler, 2020). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, spor oyunlarına katılma nedenlerini anlama konusunda motivasyon kavramı ön plana çıkmaktadır. Bireylerin egzersiz ve spora katılım motivasyonlarını 1980'lerde Ryan ve Deci (2000) kuramsal olarak açıklamış, spora katılımı içsel ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Motivasyonun temelde dayandığı öz-düzenleme kuramı, insanın yalnızca dışsal nedenlerle koşullanmadığını irade, özgürlük ve özerkliğe sahip olmak için de harekete geçtiğini ileri sürmektedir. Khan, Haider, Ahmad ve Khan (2011) da yüksek rekabet seviyesine ulaşabilmek için psikolojik olarak motivasyonun sporda gerekli bir unsur olduğunu ifade eder. Genel anlamda ele alındığında, üniversitedeki gençlerin spor faaliyetlerine katılım nedenleri çoğunlukla neşe ve mutluluk gibi içsel, egzersize katılım nedenleri ise formda kalmak, kilo kontrolü ve stresi azaltmak gibi dışsal motivasyonlardan kaynaklanmaktadır (Kilpatric, Herbert ve Bartholomew, 2005).

Seo (2016) bir e-spor oyuncusunun profesyonel anlamda kimliğini edinme konusunda içsel motivasyonların belirleyici olabileceğinin altını çizmektedir. E-spor oyuncuları amatör bir kategoride olduklarında video oyunları oynamayı sıradan bir serbest zaman etkinliği (yani eğlence için oynamak gibi) olarak hissederken, e-spor topluluğu içinde kişilerarası ilişkiler kazandıkça, bilgi ve becerilerini geliştirdikçe, e-sporu yavaş yavaş hayatlarının ve kimliklerinin önemli bir parçası haline getirmektedirler. Ayrıca kariyer yolu olarak rekabete dayalı oyun oynamayı seçen e-spor oyuncularında kendini geliştirme arayışı, toplumda adalet, eşitlik ve saygının önemi, yüksek benlik saygısı, başarı ve tanınma deneyimi gibi temel özellikler ön plana çıkmaktadır (Seo, 2016). Benzer şekilde, Kauwelo ve Winter (2016) da üniversiteli e-spor oyuncularının iş ve oyun arasındaki deneyimlerinin değiştiğini, kişisel ödüllerle oyuna daha yoğun bir şekilde odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu deneyimler, e-sporun yalnızca bir oyun olmanın ötesinde, bir yaşam tarzı ve kişisel gelişim alanı olduğunu göstermektedir. Chung ve diğ.,

(2022)'ne göre, Hong Kong'daki ortaokul ve üniversite öğrencilerinin e-spora yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin sosyal ağları geliştirme, yetenek ve cesaret kazanma, e-spora teşvik etmede model olma gibi nedenlerle e-spora katılım gösterdikleri söylenebilir. Kaynakların yetersiz olması ise e-spora katılımında önemli bir engel teşkil etmektedir. Üstün, Öz, Önal, Demirci ve Akbaba (2022) da e-spor etkinliklerine düzenli katılım gösteren üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarının yüksek olduğunu, gençlerin katılım nedenlerinin gelişimsel özellikleri destekleme, rekabet, kaçış ortamı sağlama, serbest zaman değerlendirme üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır. Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro ve Duclos-Bastías (2022)'in yapmış oldukları araştırmada, Avrupa ve Latin Amerika ülkelerinde profesyonel e-spor oyuncularının %93'ünün orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktiviteye sahip oldukları, fiziksel aktivite düzeyi düşük olan oyuncularda dahi motivasyonun tüm boyutlarda yüksek olduğu, ayrıca dışsal ve içsel motivasyonun enerji harcaması ile ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayrakdar, Yıldız ve Bayraktar (2020) Türkiye, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nden uluslararası yarışmalarda ülkelerini temsil eden e-spor oyuncularının günlük fiziksel aktivite düzeylerinin düşük, yağ oranlarının ise yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, Nuyens, Kuss, Lopez-Fernandez ve Griffiths (2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada, video oyunlarının problemsiz oynanmasının oyuncuların bilişsel süreçlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Trotter, Coulter, Davis, Poulus, ve Polman (2022) da Avustralya'nın Queensland eyaletindeki yapmış oldukları araştırma neticesinde, okul e-spor programlarının uygun şekilde uygulandığı takdirde ergen e-sporcular ve yaşlılarının öz-düzenleme, gelişim odaklı zihin, olumlu gençlik gelişimi gibi psikolojik gelişimlerinin yanı sıra fiziksel aktivite, spora katılım ve genel sağlık algısı gibi sağlık davranışlarının gelişimi üzerinde olumlu etkili yaratabileceğini belirtmişlerdir. Kartal ve Temel (2021) üniversite öğrencilerinin e-spor hakkında olumlu metaforlar ürettiklerini, e-sporun ekonomik ve sosyo-kültürel olarak önemli bir ivme kazandığını ifade etmişlerdir. Gençlerin e-spora katılımları ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde farklı nedenlerle e-spora yönlendikleri görülmektedir.

## Amaç

Kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalardan hareketle, Türkiye'deki üniversitelerde e-spor ile ilgilenen öğrencilerin e-spora katılım motivasyonlarını ve motivasyonlarına etki eden unsurları belirlemek ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı yükseköğretim kurumlarında e-spor ile ilgilenen öğrencilerin e-spora katılım motivasyonlarını belirlemek ve farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. E-spor ile ilgilenen üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları nasıldır?
2. E-spor ile ilgilenen üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. E-spor ile ilgilenen üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları e-spor deneyim yılına göre farklılık göstermekte midir?
4. E-spor ile ilgilenen üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## Metodoloji

Araştırma, Karasar (2007)'in tarama modellerinden kesitsel tarama ile yapılan nicel bir çalışmadır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle (Yıldırım ve Şimsek, 2006) hareket edilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmaya Nevşehir, Kayseri, Osmaniye, Adana, Niğde, Balıkesir, Hatay ve Yozgat illerinde yaşayan ve üniversitelerin farklı fakültelerinde (Eğitim, Spor Bilimleri, İlahiyat, Fen Edebiyat, Mühendislik ve Mimarlık, İktisadi ve İdari Bilimler, Güzel Sanatlar, Sağlık Bilimleri, Yabancı Diller Yüksekokulu) öğrenim gören ve e-spor yapan 100 (38 kadın, 62 erkek) üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması  $23.12 \pm 2.56$ 'dır. Araştırmaya dahil edilme kriterleri; e-spor etkinliklerine düzenli katılım sağlamak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktır. Araştırma dışında tutulma kriterleri ise e-spor hakkında bilgiye sahip olmamak ve herhangi bir şekilde e-spor aktivitesine katılmamış olmaktır.



### Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi için Öz ve Üstün (2019) tarafından geliştirilen "E-spor Katılım Motivasyonu Ölçeği (EKMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, 47 soru ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır: Taksonomik alan (15 madde), Yetkinlik (10 madde), Rekabet ve Başarı (8 madde), İlişkisel Benlik (7 madde) ve Boş Zaman Değerlendirme (6 madde). "Taksonomik alan" alt boyutunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri tanımlamak, "Yetkinlik" alt boyutunda bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve başarılı bir şekilde yapma kapasitesini öz değerlendirmesi yer almaktadır. "Rekabet ve Başarı" alt boyutu rekabet ontolojisini ortaya koymak ve başarılacak amaç teoreminin yansımaları değerlendirmektedir. "İlişkisel Benlik" alt boyutunda ikili ve yakın çevre ile ilişkileri, ilişkilerdeki rolleri ve ilişkilerden doğan memnuniyet ele alınmaktadır. "Boş zaman değerlendirme" alt boyutunda ise kişinin kendine ayırabildiği, gönüllü olarak değerlendirdiği zaman dilimindeki eğilim değerlendirilmektedir. 5'li Likert tipi ölçek, 1 "kesinlikle katılmıyorum" ve 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha = .98$  olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, o faktörün güdülemeye olan etkisini yansıtmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Yayın Etik Kurulu'nun 21.11.2022 tarih ve 2022.10.100 numaralı karar sayısı ile onaylanmıştır. Araştırmanın amacı ve katılımcı kişisel bilgilerini içerecek şekilde, E-spor Katılım Motivasyonu Ölçeği Google form biçiminde hazırlanmıştır. Veriler, hazırlanan Google formun sosyal medya aracılığı ile katılımcılara ulaştırılması yoluyla elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 16.00 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ölçek güvenirliği Cronbach Alpha testi ile test edilmiştir. Taksonomik Alan ( $\alpha=0.944$ ), Yetkinlik ( $\alpha=0.780$ ), İlişkisel Benlik ( $\alpha=0.897$ ), Rekabet ve Başarı ( $\alpha=0.926$ ), Boş Zaman Değerlendirme ( $\alpha=0.894$ ) alt boyutları için ve ölçek toplam puanları ( $\alpha=0.962$ ) için bulunan Alpha değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel analizde Shapiro-Wilk testi kullanılarak verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılarak, ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiş, yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

### Bulgular

E-spor ile ilgilenen üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar şeklinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonu ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Ortalama	Ss
Taksonomik Alan	3.98	.44
Yetkinlik	4.02	1.1
İlişkisel benlik	3.76	1.0
Rekabet ve Başarı	3.99	.99
Boş zaman değerlendirme	3.98	.94
Toplam	3.95	.86

**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin ölçek toplam puanları ortalamaları  $3.95 \pm .86$ 'dır. Alt ölçeklerde ise  $4.02 \pm 1.1$  ortalama ile "yetkinlik" boyutu en yüksek;  $3.76 \pm 1.0$

ortalama ile “ilişkisel benlik” boyutu en düşüktür.

**Tablo 1.** Üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonu ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	t	p
Taksonomik Alan	Kadın	38	3.85	.10	-1.426	.157
	Erkek	62	4.11	.78		
Yetkinlik	Kadın	38	3.87	1.1	-1.376	.172
	Erkek	62	4.17	1.1		
İlişkisel Benlik	Kadın	38	3.72	1.1	-.407	.685
	Erkek	62	3.80	.93		
Rekabet ve Başarı	Kadın	38	3.92	1.1	-.630	.530
	Erkek	62	4.05	.88		
Boş Zaman Değerlendirme	Kadın	38	3.98	.92	.007	.995
	Erkek	62	3.98	.96		
Toplam	Kadın	38	3.87	.92	-.882	.380
	Erkek	62	4.02	.79		

p>0.05

Tablo 1’ye göre, erkek öğrencilerin toplam ölçek puan ortalamasının  $4.02 \pm .79$ , kadın öğrencilerin ise  $3.87 \pm .92$  olduğu görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında olduğu gibi, boş zaman değerlendirme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerin göreceli olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Ancak, cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin e-spora katılım motivasyonu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p>.05).

**Tablo 3.** Üniversite öğrencilerinin e-spor katılım motivasyonu ölçeği puan ortalamalarının e-spor deneyim yılına göre karşılaştırılması

Boyut	Deneyim yılı	n	Ortalama	Ss	F	p	Farklılık
Taksonomik Alan	1-2	34	3.63	1.07	3.556	.017*	1-2 yıl <3-4 yıl, 5-6 yıl, 7 ve üzeri yıl
	3-4	21	4.23	.52			
	5-6	20	4.19	.58			
	7 ve üzeri	25	4.20	.86			
Yetkinlik	1-2	34	3.76	1.4	1.590	.197	-
	3-4	21	4.38	.51			
	5-6	20	4.08	.87			
	7 ve üzeri	25	4.17	.95			
İlişkisel benlik	1-2	34	3.40	1.1	2.577	.058	-
	3-4	21	4.06	.63			
	5-6	20	3.96	.80			
	7 ve üzeri	25	3.87	1.1			
Rekabet ve Başarı	1-2	34	3.74	1.1	1.410	.245	-
	3-4	21	4.23	.52			
	5-6	20	4.10	.93			
	7 ve üzeri	25	4.09	1.1			
Boş zaman değerlendirme	1-2	34	3.75	1.1	1.320	.272	-
	3-4	21	4.23	.56			
	5-6	20	4.10	.87			
	7 ve üzeri	25	4.00	1.1			
Toplam	1-2	34	3.66	1.0	2.575	.058	-
	3-4	21	4.23	.39			
	5-6	20	4.08	.74			
	7 ve üzeri	25	4.07	.87			

\*p <0.05

’e göre toplam ölçek puanı 1-2 yıllık deneyimleri olan öğrencilerde  $3.66 \pm 1.0$ , 3-4 yıllık deneyime sahip olanlarda

4.23 ± .39, 5-6 yıllık deneyime sahip olanlarda 4.08 ± .74 ve 7 yıl ve üzeri deneyimi olanlarda ise 4.07 ± .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından yalnızca “taksonomik alan” boyutunda  $p < 0.05$  değerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Taksonomik alanda, 1-2 yıllık deneyimi olanların (3.63 ± 1.07), 3-4 yıl (4.23 ± .52), 5-6 yıl (4.19 ± .58) ve 7 yıl ve üzeri (4.20 ± .86) deneyime sahip olan öğrencilerden önemli derecede daha düşük olduğu ( $F=3.556$ ,  $p=.017^*$ ) saptanmıştır.

**Tablo 4.** Üniversite öğrencilerinin e-spor katılım motivasyonu ölçeği puan ortalamalarının gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Gelir	n	Ortalama	Ss	t	p
Taksonomik Alan	Düşük	21	4.33	.69	1.891	.062
	Orta	79	3.93	.90		
Yetkinlik	Düşük	21	4.18	.83	.593	.554
	Orta	79	4.02	1.1		
İlişkisel benlik	Düşük	21	3.90	1.1	.696	.488
	Orta	79	3.73	.98		
Rekabet ve Başarı	Düşük	21	4.15	.94	.829	.409
	Orta	79	3.96	.96		
Boş zaman değerlendirme	Düşük	21	4.25	.80	1.498	.137
	Orta	79	3.91	.97		
Toplam	Düşük	21	4.16	.76	1.228	.222
	Orta	79	3.91	.86		

$p > 0.05$

**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'e göre, düşük gelir düzeyinde olan öğrencilerin toplam ölçek puan ortalamasının 4.16 ± .76, orta gelir düzeyinde olan öğrencilerin ise 3.91 ± .86 olduğu görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında olduğu gibi, tüm alt boyutlarda da düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin göreceli olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Ancak, gelir düzeyi açısından yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin e-spor katılım motivasyonu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ).

## Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu ile ilgili yapılmış olan bu araştırmada Türkiye'deki üniversitelerde e-spor yapan öğrencilerin e-spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyonlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle e-spor yapan üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin e-spora katılım motivasyonlarının cinsiyet ve gelir düzeyine göre farklılık göstermezken, e-spor deneyim yılına göre “taksonomik alan” boyutunda farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu farkın üç yıl ve üzeri e-spor deneyimine sahip olanlara kıyasla 1-2 yıllık deneyimi olanların taksonomik alanı yansıtan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri tanımlama konusunda daha düşük motivasyona sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırma bulgularımızla paralel olarak Avustralya'daki ergen e-sporcuların (Trotter ve diğ., 2022), Hong Kong'daki ortaokul ve üniversite öğrencilerinin (Chung ve diğ., 2022), üniversiteli e-spor oyuncularının (Kauwelo ve Winter, 2016; Kartal ve Temel, 2021; Üstün ve diğ., 2022), Avrupa ve Latin Amerika ülkelerinde profesyonel e-spor oyuncularının (Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro ve Duclos-Bastías, 2022) e-spora katılım motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bányai, Griffiths, Demetrovics ve Király (2019), e-spor oyuncularının rekreatif oyunculara kıyasla daha fazla oyun süresine sahip olduğunu ve daha yüksek sosyal, rekabet ve beceri geliştirme motivasyonlarına sahip olduğunu belirtmektedir. Bireylerin fiziksel aktiviteye katılım oranı genel anlamda yaşla birlikte düşüşe geçmektedir (Kilpatrick, Herbert ve Bartholomew, 2005) özellikle de ergenliğin son, yetişkinliğin ilk dönemlerinde bu düşüş daha belirgin hal almaktadır. Yükseköğretim düzeyine gelindiğinde ise öğrencilerin yaklaşık yarısından fazlası liseden mezun olduktan sonra fiziksel aktiviteye katılım durumlarının azaldığını belirtmektedir (Calfas, Sallis, Lovato ve Campbell, 1994). Bayraktar, Yıldız ve Bayraktar (2020)'in Türkiye, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nden uluslararası yarışmalarda ülkelerini temsil eden e-spor oyuncularının günlük fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğunu göstermesine karşın, Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro ve Duclos-Bastías (2022)'in Avrupa ve Latin Amerika ülkelerinde profesyonel e-spor oyuncularının fiziksel aktivite düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu belirtmesi e-sporların fiziksel aktivite açısından sağlık üzerindeki etkilerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Gençlerin fiziksel aktivite içeren sporlara katılım durumları ile karşılaştırıldığında e-spor yapan gençlerin motivasyonlarının yüksek olması dijital çağın fiziksel aktivite tercihlerine yansımalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları cinsiyet ve gelir düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgularımızdan farklı olarak, Üstün ve diğ. (2022), üniversite öğrencileri arasında cinsiyet, yaş ve günlük oyun oynama süresi gibi değişkenlere bağlı olarak e-spora katılım motivasyonunda anlamlı farklılıklar bulunduğunu ifade etmiş, Önal ve diğ. (2022) e-spor etkinliklerine düzenli katılım gösteren üniversite öğrencilerinde erkek sporcuların motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, Uzuner ve Kahveci (2023)'nin araştırma bulgularında ise kadınların yetkinlik açısından üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayas (2020) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarında da cinsiyetin e-spora katılım motivasyonlarında belirgin bir rol oynadığı belirtilmiştir. Arslan ve Bulut (2021)'un akademisyenlerle yapmış oldukları araştırma sonucu da, kadın akademisyenlerin e-spora yönelik görüşlerinin özellikle şiddet içerdiğine yönelik ifadelerde, erkek akademisyenlere göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Daha büyük yaş gruplarında yer alan akademisyenler, kendilerinden genç olan meslektaşlarına göre e-spora karşı daha yüksek oranda olumsuz görüş bildirmişlerdir. E-spor ile ilgilenenlerin profili dikkate alındığında ise, Yıldız, Kırtepe ve Baydili (2020)'nin profesyonel olarak erkeklerin kadınlara göre e-spora katılımının daha fazla olduğunu, erkek sporcuların rekabet ve başarı elde etme nedenleriyle e-spor ile ilgilendiklerini, Argan, Özer ve Akın (2006)'ın e-spor yapan katılımcıların hemen hemen tamamının erkek, takım oyunlarında mücadele etmiş ve genç bireylerden oluştuğunu, düşük gelire sahip ve 3-4 yıldan uzun süredir profesyonel olarak bu spor ile uğraştıklarını belirtmiş olmaları, araştırmamızdaki katılımcıların içerisinde erkeklerin yaklaşık kadınların iki katı orana sahip olmalarını destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonları e-spor deneyim yılına göre karşılaştırıldığında, "taksonomik alan" boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Üç yıldan daha uzun süredir e-spor ile ilgilenen öğrencilerin taksonomik alanı yansıtan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri tanımlama konusundaki motivasyonlarının 1-2 yıldır ilgilenenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Üstün ve diğ. (2022)'nin e-spor etkinliklerine düzenli katılım gösteren üniversite öğrencilerinin motivasyonlarının gelişimsel özellikleri destekleme, rekabet, kaçış ortamı sağlama, serbest zaman değerlendirme üzerinde yoğunlaştığını ifade etmiş olmaları ve "taksonomik alan" alt boyutunda daha düşük yaş katılımcılara göre 23 yaş ve üzeri katılımcılar lehine, aynı zamanda günlük 3 saat ve altı oyun oynayanlara göre 4 saat ve üzeri oyun oynama süresine sahip olanlar lehine anlamlı fark olduğu ortaya koymuş olmaları araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Yıldız, Kırtepe ve Baydili (2020)'ne göre profesyonel olarak e-spor ile ilgilenen lisanslı e-sporcularda yaşları genç olanlar ileri yaştakilere kıyasla daha fazla heyecan duymaktadırlar. Akkaya, Gezer Şen ve Kapıdere (2021)'nin sınıf öğretmeni adayları ile yapmış olduğu çalışmada e-sporun çevrim içi katılıma dayalı ve internet kullanımı gerektiren dijital oyunlar olarak tanımlandığı ifade edilmiştir. Aday öğretmenler tarafından e-sporun sosyalleştirdiği, motor gelişimine olumlu katkı sağladığı görüşü ileri sürülmesine karşın ekran bağımlılığına neden olduğu, bireyi asosyallığe sürüklediği ve fiziksel aktivite yetersizliğine neden olduğu görüşleri de ortaya konulmuştur.

Taksonomik alan açısından ele alındığında, e-sporun gençlerin bütünsel gelişimleri üzerindeki etkilerine odaklanmak gerekmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Arslan ve Bulut (2021)'un Türkiye genelinde spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenlerin e-spora ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve e-sporu spor olarak kabul etmediklerine ilişkin elde ettikleri araştırma sonuçları mevcuttur. Benzer şekilde e-sporun bir spor olarak kabul edilip edilmeyeceği konusunda farklı görüşler olsa da (Arslan ve Bulut, 2021; Hallmann ve Giel, 2018; Leis ve diğ., 2021; Naraine, 2021; Parry, 2019) Lopez-Gonzalez ve Griffiths (2018) sıradan bir video oyununun aksine e-spor kavramının sporlaştırılmasını, geleneksel spor branşlarında olduğu gibi bir takım özel beceri, strateji, taktik, kural ve düzenlemeler gerektirmesine, takım çalışması, ödül ve antrenman ile karakterize olan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklı performans sergilenmesine dayandırmaktadırlar. Bununla ilişkili olarak, Himmelstein, Liu ve Shapiro (2017) popüler bir e-spor olan League of Legends (LoL) oyununda profesyonel oyuncuların mantıklı karar verme, oyun bilgisi, stratejik düşünme, dikkat dağıtıcı faktörlerden kaçınma, iyi odaklanabilme, psikolojik baskı ile başa çıkabilme, olumlu tutum, performans öncesi zihinsel veya fiziksel ısınma, rakibe uyum, iyi takım dinamiği, iletişim ve motivasyon gibi temel becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Genel anlamda literatürde e-sporların fiziksel aktivite boyutunda yetersiz olduğu ileri sürülmesine karşın, video oyunlarının problemsiz oynandığında oyuncuların bilişsel süreçlerini geliştirdiklerini (Nuyens ve diğ., 2019) ve okul e-spor programlarının uygun şekilde uygulandığı takdirde ergen e-sporcular ve yaşlılarının öz-düzenleme, gelişim odaklı zihin, olumlu gençlik gelişimi gibi psikolojik gelişimlerinin yanı sıra fiziksel aktivite, spora katılım ve genel sağlık algısı gibi sağlık davranışlarının gelişimi üzerinde olumlu etki yaratabileceğini (Trotter ve diğ., 2022) ortaya koyan araştırma sonuçlarından hareketle, e-sporun gençlerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak, e-sporların gençler arasında popülerliğinin arttığı, üniversite öğrencilerinin e-spora katılım motivasyonlarının yüksek olduğu ve katılım motivasyonu üzerine cinsiyet ile gelir düzeyi etki etmezken, e-spor deneyiminin etki ettiği söylenebilir.

### Öneriler ve Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamıza dahil olan e-sporcular profesyonel düzeyde olmamalarına rağmen e-spor oyuncularının motivasyonları literatürdeki profesyonel oyuncuların motivasyonları ile benzer şekilde yüksek bulunmuştur ancak yapılacak olan yeni araştırmalarda katılımcı grubu profesyonel olup olmama durumuna göre ele alınarak e-sporcuların katılım motivasyonlarının farklılık gösterip göstermediği incelenebilir. Bu araştırmada, yalnızca E-spor Katılım Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlı kalmış, ölçek dışında olabilecek katılım motivasyonlarına ilişkin veri elde edilememiştir. Bu nedenle nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanılarak e-sporcuların katılım motivasyonlarının neler olduğu derinlemesine açıklanabilir. Dijital çağın küresel etkisini ortaya koyabilmek adına geniş çaplı araştırmalar planlanarak katılım motivasyonlarının farklı kültürlerle göre incelenmesi düşünülebilir.

### Yazar Katkıları

“Giriş, BB ve FSU; metodoloji, FSU; yazılım, BB ve MI; geçerlik, BB; analiz BB ve FSU; araştırma FSU, BB ve MI; kaynaklar BB ve MI; veri iyileştirme BB ve MI; yazma ve taslak hazırlama FSU ve MI; yazma, inceleme ve düzenleme FSU ve BB; denetim, FSU ve BB; proje yönetimi FSU ve BB.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

### Yayın Etiği

Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Yayın Etik Kurulu'nun 21.11.2022 tarih ve 2022.10.100 numaralı karar sayısı ile onaylanmıştır.

### Teşekkür

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden Emine Kılıç'a araştırmanın veri toplama kısmında sağlamış olduğu katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

### ORCID

Doç. Dr. Burhan Başoğlu  <http://orcid.org/0000-0001-9498-671X>  
Doç. Dr. Fatma Saçlı Uzunöz  <http://orcid.org/0000-0002-2246-4952>  
Arş. Gör. Mücahit Işık  <http://orcid.org/0000-0002-9172-0104>

### Kaynakça

- Akkaya, S., Gezer Şen, B., Kapıdere, M. (2021). A Multi-directional assessment related to e-sports as a new game experience field and socialising tool. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3), 968-988.
- Argan, M., Özer, A., Akın, E. (2006). Elektronik spor: Türkiye'deki siber sporcuların tutum ve davranışları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 1-11, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sybttd/issue/11437/136524>.
- Arslan, S., Bulut, M. (2021). Spor bilimleri alanı akademisyenlerinin e-spora bakış açılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3448-3470. <https://doi.org/10.26466/opus.835215>
- Ayas, E.B. (2020). Comparison of the attitudes towards learning with the participation motivation level in e-sports players. *African Educational Research Journal*, 8(1), 83-89.
- Bányai, F., Griffiths, M.D., Demetrovics, Z., Király, O. (2019). The mediating effect of motivations between psychiatric distress and gaming disorder among esports gamers and recreational gamers. *Comprehensive psychiatry*, 94, 152117. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.152117>
- Bayraktar, A., Yıldız, Y., Bayraktar, I. (2020). Do e-athletes move? A study on physical activity level and body composition in elite e-sports. *Physical education of students*, 24(5), 259-264. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0501>
- Calfas, K.J., Sallis, J.F., Lovato, C.Y., Campbell, J. (1994). Physical activity and its determinants before and after college graduation. *Medicine, Exercise, Nutrition and Health*, 3, 323-334.

- Chung, P.K., Ou, K.L., Wong, M.Y.C., Lau, K.L., Leung, K.M. (2022). Investigation of Hong Kong students' esports participation intentions using the theory of planned behavior approach: A structural equation model. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-19. <https://doi.org/10.1155/2022/6405085>
- Cranmer, E.E., Han, D.I.D., van Gisbergen, M., Jung, T. (2021). Esports matrix: Structuring the esports research agenda. *Computers in Human Behavior*, 117, 106671. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106671>
- Giakoni-Ramírez, F., Merellano-Navarro, E., Duclos-Bastias, D. (2022). Professional esports players: Motivation and physical activity levels. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2256. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042256>
- Hallmann, K., Giel, T. (2018). eSports–Competitive sports or recreational activity? *Sport Management Review*, 21(1), 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.07.011>
- Himmelstein, D., Liu, Y., Shapiro, J. L. (2017). An exploration of mental skills among competitive league of legend players. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2017040101>
- Hua, Y.T., Liu, K.Y., Huang, H.C., Rotherham, I.D., Ma, S.C. (2023). Testing variation in esports spectators' motivations in relation to consumption behaviour. *Sustainability*, 15, 2028. <https://doi.org/10.3390/su15032028>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M., Temel, C. (2021). Metaphors regarding the concept of e-sports produced by university students in Turkey. *Rocznik Lubuski*, 47(2), 86-100. <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v472.07>
- Kauwelo, S., Winter, J.S. (2016). Collegiate e-sports as work or play. Paper presented at the Proceedings of 1st International Joint Conference of DiGRA and FDG.
- Khan, Z., Haider, Z., Ahmad, N., Khan, S. (2011). Sports achievement motivation and sports competition anxiety: A relationship study. *Journal of Education and Practice*, 2(4), 1-5.
- Kilpatrick, M., Herbert, E., Bartholomew, J. (2005). College student's motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 88-94. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.87-94>
- Leis, O., Raue, C., Dreiskämper, D., Lautenbach, F. (2021). To be or not to be (e) sports? That is not the question! Why and how sport and exercise psychology could research esports. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(2), 241-247. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00715-9>
- Lopez-Gonzalez, H., Griffiths, M.D. (2018). Understanding the convergence of markets in online sports betting. *International Review for the Sociology of Sport*, 53 (7), 807–823.
- Mustafaoğlu, R. (2018). E-spor, spor ve fiziksel aktivite. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 84-96. <https://doi.org/10.30769/usbd.457545>
- Naraine, M. L. (2021). Actually, esports is sport: a response to Parry's (2019) misguided view. *Sports Innovation Journal*, 2, 33-44. <https://doi.org/10.18060/24812>
- Nuyens, F.M., Kuss, D.J., Lopez-Fernandez, O., Griffiths, M.D. (2019). The empirical analysis of non-problematic video gaming and cognitive skills: A systematic review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 389-414. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9946-0>
- Öz, N.D., Üstün, F. (2019). E-spor katılım motivasyonu ölçeği'nin (EKMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 115-125.
- Parry, J. (2019). E-sports are not sports. *Sport, ethics and philosophy*, 13(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1489419>
- Reitman, J. G., Anderson-Coto, M. J., Wu, M., Lee, J. S., Steinkuehler, C. (2020). Esports research: A literature review. *Games and Culture*, 15(1), 32-50. <https://doi.org/10.1177/1555412019840892>
- Rothwell, G., Shaffer, M. (2019). esports in K-12 and post-secondary schools. *Education Sciences*, 9(2), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci9020105>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social Development, and well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seo, Y. (2016). Professionalized consumption and identity transformations in the field of eSports. *Journal of Business Research*, 69(1), 264-272, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.07.039>.
- Tabachnick B., Fidell L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th International Edition. Pearson Education Company, Boston, USA.
- Trotter, M.G., Coulter, T.J., Davis, P.A., Poulus, D.R., Polman, R. (2022). Examining the impact of school e-sports program participation on student health and psychological development. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807341>
- Türkiye E-spor Federasyonu (TESFED). (2018). E-spor branşları. 24 Mayıs 2021 tarihinde

<http://tesfed.gov.tr/branslar> adresinden erişilmiştir.

Uluslararası E-spor Federasyonu-International E-Sports Federation (IESF). (2008). Esports. 24 Mayıs 2021 tarihinde <https://iesf.org/esports> adresinden erişilmiştir.

Uzuner, M.E., Kahveci, M.S. (2023). Bireylerin rekreatif amaçlı e-spora katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 63-77. <https://doi.org/10.52272/srad.1264190>

Üstün, F., Öz, N.D., Önal, F., Demirci, Y.E., Akbaba, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin e-spor katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 128-137.

Yıldırım, A., Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5 ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, M., Kırtepe, A. Baydili, K.N. (2020). Lisanslı e-spor katılımcıların motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 13(47), 2823- 2835. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43237>



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Motivation for E-Sport Participation in Higher Education: The Case of Turkey

Burhan Başoğlu & Fatma Saçlı Uzunöz & Mücahit Işık

To cite this article: Başoğlu, B., Saçlı Uzunöz, F., Işık, M. (2023). Yükseköğretimde e-spora katılım motivasyonu, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 76-100. DOI:10.47615/issej.1379936

To link to this article: <https://doi.org/issej.1379936>



© 2023 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Despite the decline in physical activity and sports participation at university age, young people are highly motivated to participate in e-sports.

As natives of the digital age, identifying young people's reasons for participating in e-sports can provide insight into their recreational activity orientations.

Understanding the motivations of e-sports players across Turkey can help the e-sports industry develop effective marketing strategies.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.



## Motivation for e-sport participation in higher education: The case of Turkey

Burhan Basoglu  Fatma Sacli Uzunoz  Mucahit Isik 

Faculty of Spor Sciences, Nevsehir Haci Bektas Veli University, Nevsehir, 50300, Türkiye

### ABSTRACT

**Background:** E-sports has shown a rapid rise worldwide in the last decade with the impact of technological developments, and has become a fundamental part of popular culture in many countries.

**Objectives:** The aim of the study was to determine the motivations of university students who were e-sports (electronic sports) players to participate in e-sports and to compare them according to different variables.

**Methods:** In this survey model study, purposeful sampling was used and the principle of easy accessibility was adopted. A total of 100 university students (38 female, 62 male) from different provinces of Turkey were included in the study. The data was obtained by the "Participation Motivation Scale for E-sports (PMSES)" developed by Öz and Üstün (2019). The research data were collected through social media via Google form after ethics committee approval was obtained. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data.

**Results:** According to the findings of the study, the total scale mean score of the university students was  $3.95 \pm .86$ . When compared in terms of gender and income level, it was seen that there was no statistically significant difference between the mean of motivation for e-sports participation ( $p > .05$ ). However, in the comparison made in terms of years of e-sports experience, it was revealed that there was a significant difference ( $p < .05$ ) between those with 1-2 years of experience and those with more years of experience in the "taxonomic domain" subscale, and that this difference was due to the fact that those with 1-2 years of experience had a lower mean.

**Conclusions:** As a result, it can be said that university students have high motivation to participate in e-sports, their motivation to participate does not vary according to gender and income level, but beginners have lower motivation to define cognitive, affective and psychomotor characteristics.

### ARTICLE HISTORY

Received 24 October 2023

Accepted 3 December 2023

### KEYWORDS

E-sport, Digital game, Motivation, Higher Education

Type of the paper  
Research article

CONTACT Fatma Sacli Uzunoz  fatmasacli@gmail.com

© 2023 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Electronic sports started to gain popularity in the gaming industry in the early 2000s with the impact of technological developments (Rothwell & Shaffer, 2019) and became the center of digital entertainment (Cranmer, Han, van Gisbergen, & Jung, 2021). E-sports, which used to be a recreational activity, has been recognized as a professional sport for reasons such as the need to master game-related skills, creating a source of employment for players, and the possibility of winning large cash prizes sponsored by well-known companies (Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro, & Duclos-Bastías, 2022). Once seen as a fringe activity, e-sports has grown exponentially in the last decade with a rapid rise worldwide. It has become a fundamental part of popular culture in many countries (Chung, Ou, Wong, Lau, & Leung, 2022) and an important element of the global economy (Hua, Liu, Huang, Rotherham, & Ma, 2023).

Although the concept of e-sports refers to a video game played at a professional level with multiple players in a competitive environment with spectators, unlike an ordinary video game, the sportification of the concept of e-sports is based on the fact that it requires a set of special skills, strategies, tactics, rules and regulations as in traditional sports branches, and performance based on intrinsic and extrinsic motivation characterized by teamwork, reward and training (Lopez-Gonzalez & Griffiths, 2018). In addition, there are different opinions on whether e-sports should be considered as a sport (Arslan & Bulut, 2021; Hallmann & Giel, 2018; Leis, Raue, Dreiskämper, & Lautenbach, 2021; Naraine, 2021; Parry, 2019). The International E-sports Federation (IESF, 2008) argues that although e-sports is not a direct physical activity, it meets all the sporting requirements of international standards. According to IESF (2008), "E-sports is a competitive sport in which players use their physical and mental abilities to compete in various games in a virtual, electronic environment". There are different classifications of e-sports played online. While IESF (2008) classifies these games into four groups (multiplayer battle arena, sports simulation, combat, and tactical marksmanship), Turkish E-sports Federation (TESFED, 2018) classifies them into seven groups (multiplayer battle arena, sports, combat, first-person shooter, royal warfare, multi-participant online role-playing, real-time strategy).

E-sports, which is seen as an emerging sports field, is based on online games and has a similar meaning to competitive acting as professional acting (Argan, Özer, & Akın, 2006). Factors such as being able to be played on computers and in a virtual environment, being low-cost and accessible from anywhere make it easier for e-sports to be played both individually and as a team, and at the same time, it helps to attract an increasing audience and player base (Mustafaoğlu, 2018). While the audience of e-sports has grown due to factors such as interest in innovations and distancing from reality, the player base has expanded due to factors such as competition, peer pressure, skill development, social interaction, entertainment and identification with sports (Bányai, Griffiths, Király, & Demetrovics, 2019). In recent years, with the increasing popularity of participation and viewing, research in the field of e-sports has become widespread (Hua et al., 2023), and especially the increasing tendency of young people towards this field has made e-sports a topic discussed in academic disciplines (Reitman, Anderson-

Coto, Wu, Lee, & Steinkuehler, 2020). When the studies conducted in this field are examined, the concept of motivation comes to the fore in understanding the reasons for participating in sports games. In the 1980s, Ryan and Deci (2000) theoretically explained the motivations of individuals to participate in exercise and sports and revealed that intrinsic and extrinsic factors are effective in sports participation. Self-regulation theory, on which motivation is based, suggests that people are not only conditioned by external causes but also act to have willpower, freedom and autonomy. Khan, Haider, Ahmad, and Khan (2011) also state that psychological motivation is a necessary element in sport in order to achieve a high level of competition. In general sense, the reasons for participation in sports activities among university youth are mostly intrinsic motivations such as joy and happiness, while the reasons for participation in exercise are extrinsic motivations such as keeping fit, weight control and stress reduction (Kilpatric, Herbert, & Bartholomew, 2005).

Seo (2016) underlines that intrinsic motivations can be decisive for an esports player to acquire a professional identity. While e-sports players feel that playing video games is an ordinary leisure activity (i.e. playing for fun) when they are in an amateur category, as they gain interpersonal relationships within the e-sports community and develop their knowledge and skills, they gradually make e-sports an important part of their lives and identities. Moreover, e-sports players who choose competitive gaming as a career path are characterized by the pursuit of self-improvement, the importance of justice, equality and respect in society, high self-esteem, and the experience of success and recognition (Seo, 2016). Similarly, Kauwelo and Winter (2016) stated that the experiences of university e-sports players between work and play have changed, and they are more intensely focused on the game with personal rewards. These experiences show that e-sports is not only a game, but also a lifestyle and personal development area. According to Chung et al. (2022), it can be said that the attitudes of secondary school and university students in Hong Kong towards e-sports are positive, and students participate in e-sports for reasons such as developing social networks, gaining skills and courage, and being a model in encouraging e-sports. Insufficient resources constitute an important obstacle in e-sports participation. Üstün, Öz, Önal, Demirci, and Akbaba (2022) revealed that university students who regularly participate in e-sports activities have high motivation to participate in e-sports, and the reasons for participation of young people are focused on supporting developmental characteristics, competition, providing an escape environment, and leisure time evaluation. Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro, and Duclos-Bastías (2022) concluded that 93% of professional e-sports players in European and Latin American countries have moderate to high levels of physical activity, motivation is high in all dimensions even in players with low physical activity levels, and extrinsic and intrinsic motivation is inversely proportional to energy expenditure. Bayraktar, Yıldız, and Bayraktar (2020) found that e-sports players from Turkey, South Korea, and the United States representing their countries in international competitions had low levels of daily physical activity and high levels of body fat. On the other hand, in another study by Nuyens, Kuss, Lopez-Fernandez, and Griffiths (2019), it was found that playing video games without problems improved the cognitive processes of players. Trotter, Coulter, Davis, Poulus, and Polman (2022), as a result of their research in Queensland, Australia, stated that school e-sports programs, if implemented

appropriately, can have a positive impact on the psychological development of adolescent e-athletes and their peers such as self-regulation, development-oriented mind, positive youth development, as well as the development of health behaviors such as physical activity, sports participation, and general health perception. Kartal and Temel (2021) stated that university students produced positive metaphors about e-sports and that e-sports has gained significant momentum economically and socio-culturally. When national and international studies on the participation of young people in e-sports are examined, it is seen that they are directed to e-sports for different reasons.

### Purpose

Based on the theoretical framework and related researches, there was a need to determine the motivations of higher education students interested in e-sports in Turkey. Therefore, the aim of this study was to determine the motivations of university students who were e-sports (electronic sports) players to participate in e-sports and to compare them according to different variables. In this context, the following questions were sought to be answered:

1. What are the motivations of university students interested in e-sports to participate in e-sports?
2. Do the motivations of university students interested in e-sports differ according to gender?
3. Do the motivations of university students interested in e-sports differ according to years of e-sports experience?
4. Do the motivations of university students interested in e-sports differ according to their income level?

### Method

The research is a quantitative study conducted with cross-sectional survey, one of Karasar's (2007) survey models. Criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the study and the principle of easy accessibility (Yıldırım & Şimsek, 2006) was applied.

### Participants

One hundred university students (38 females, 62 males) living in Nevşehir, Kayseri, Osmaniye, Adana, Niğde, Balıkesir, Hatay and Yozgat provinces and studying at different faculties of universities (Education, Sports Sciences, Theology, Science and Literature, Engineering and Architecture, Economics and Administrative Sciences, Fine Arts, Health Sciences, School of Foreign Languages) and practicing e-sports participated in the study. The average age of the participants was  $23.12 \pm 2.56$  years. The inclusion criteria were regular participation in e-sports activities and voluntary participation in the study. The exclusion criteria were not having information about e-sports and not having participated in any e-sports activity in any way.

### Data Collection Instrument

The "E-sports Participation Motivation Scale (ECMS)" developed by Öz and Üstün

(2019) was used to obtain the data. The scale consists of 47 questions and 5 sub-dimensions: Taxonomic Domain (15 items), Competence (10 items), Competition and Achievement (8 items), Relational Self (7 items), and Leisure (6 items). The "Taxonomic Domain" sub-dimension defines cognitive, affective and psychomotor characteristics, while the "Competence" sub-dimension includes the individual's self-assessment of his/her capacity to organize and successfully perform the activities necessary to demonstrate a certain behavior. The "Competition and Achievement" sub-dimension evaluates the reflection of the theorem of the goal to be achieved and the ontology of competition. The sub-dimension "Relational Self" deals with relationships with dyadic and close environment, roles in relationships and satisfaction arising from relationships. The "Leisure Time" sub-dimension evaluates the tendency in the time period that the person can spare for himself/herself and voluntarily utilizes. The 5-point Likert-type scale is evaluated as 1 "strongly disagree" and 5 "strongly agree". The reliability coefficient of the scale was calculated as  $\alpha = .98$ . High scores obtained from the scale reflect the effect of that factor on motivation.

### *Data Collection*

The research was approved by Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Non-Interventional Clinical Research Publication Ethics Committee with the decision number 2022.10.100 dated 21.11.2022. The E-sports Participation Motivation Scale was prepared in the form of Google form to include the purpose of the research and personal information of the participants. The data were obtained by delivering the prepared Google form to the participants via social media.

### *Data Analysis*

Data were analyzed using SPSS 16.00 package program. Statistical significance level was taken as .05. Scale reliability was tested with Cronbach Alpha test. According to Tabachnick and Fidell (2013), the Alpha values found for the sub-dimensions of Taxonomic Domain ( $\alpha=0.944$ ), Competence ( $\alpha=0.780$ ), Relational Self ( $\alpha=0.897$ ), Competition and Achievement ( $\alpha=0.926$ ), Leisure Time Utilization ( $\alpha=0.894$ ) and the total scale scores ( $\alpha=0.962$ ) were found to be sufficient. In the statistical analysis, the kurtosis and skewness values of the data were calculated using the Shapiro-Wilk test, the mean and standard deviation values were obtained by concluding that the data showed normal distribution according to Tabachnick and Fidell (2013), and independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used in the comparisons.

### *Findings*

The findings obtained regarding the determination of the motivations of university students interested in e-sports to participate in e-sports and their comparison according to different variables are presented in the form of tables below.

**Table 1.** Mean and standard deviation values of university students' e-sports participation motivation scale scores

Sub-scales	Mean	Sd
<b>Taxonomic Domain</b>	3.98	.44
<b>Competence</b>	4.02	1.1
<b>Relational Self</b>	3.76	1.0
<b>Competition and Achievement</b>	3.99	.99
<b>Leisure</b>	3.98	.94
<b>Total</b>	3.95	.86

As seen in Table 1, the mean total scale score of university students is  $3.95 \pm .86$ . In the subscales, the "competence" dimension was the highest with a mean of  $4.02 \pm 1.1$  and the "relational self" dimension was the lowest with a mean of  $3.76 \pm 1.0$ .

**Table 2.** Comparison of the mean scores of university students' motivation to participate in e-sports scale according to gender

Sub-scales	Gender	n	Mean	Sd	t	p
<b>Taxonomic Domain</b>	<b>Female</b>	38	3.85	.10	-1.426	.157
	<b>Male</b>	62	4.11	.78		
<b>Competence</b>	<b>Female</b>	38	3.87	1.1	-1.376	.172
	<b>Male</b>	62	4.17	1.1		
<b>Relational Self</b>	<b>Female</b>	38	3.72	1.1	-.407	.685
	<b>Male</b>	62	3.80	.93		
<b>Competition and Achievement</b>	<b>Female</b>	38	3.92	1.1	-.630	.530
	<b>Male</b>	62	4.05	.88		
<b>Leisure</b>	<b>Female</b>	38	3.98	.92	.007	.995
	<b>Male</b>	62	3.98	.96		
<b>Total</b>	<b>Female</b>	38	3.87	.92	-.882	.380
	<b>Male</b>	62	4.02	.79		

$p > 0.05$

According to Table 2, the mean total scale score of male students was  $4.02 \pm .79$ , while that of female students was  $3.87 \pm .92$ . As in the total scale scores, it can be said that male students have relatively higher averages in all sub-dimensions except the leisure time evaluation sub-dimension. However, in the comparison made in terms of gender, there is no statistically significant difference between the mean scores of students' motivation to participate in e-sports ( $p > .05$ ).

**Table 3.** Comparison of university students' e-sports participation motivation scale mean scores according to years of e-sports experience

Sub-scales	Years of experience	n	Mean	Sd	F	p	Difference
<b>Taxonomic Domain</b>	<b>1-2</b>	34	3.63	1.07	3.556	.017*	1-2 years < 3-4 years, 5-6 years, 7 and above
	<b>3-4</b>	21	4.23	.52			
	<b>5-6</b>	20	4.19	.58			
	<b>7 and above</b>	25	4.20	.86			
<b>Competence</b>	<b>1-2</b>	34	3.76	1.4	1.590	.197	-
	<b>3-4</b>	21	4.38	.51			
	<b>5-6</b>	20	4.08	.87			
	<b>7 and above</b>	25	4.17	.95			

<b>Relational Self</b>	<b>1-2</b>	34	3.40	1.1	2.577	.058	-
	<b>3-4</b>	21	4.06	.63			
	<b>5-6</b>	20	3.96	.80			
	<b>7 and above</b>	25	3.87	1.1			
<b>Competition and Achievement</b>	<b>1-2</b>	34	3.74	1.1	1.410	.245	-
	<b>3-4</b>	21	4.23	.52			
	<b>5-6</b>	20	4.10	.93			
	<b>7 and above</b>	25	4.09	1.1			
<b>Leisure</b>	<b>1-2</b>	34	3.75	1.1	1.320	.272	-
	<b>3-4</b>	21	4.23	.56			
	<b>5-6</b>	20	4.10	.87			
	<b>7 and above</b>	25	4.00	1.1			
<b>Total</b>	<b>1-2</b>	34	3.66	1.0	2.575	.058	-
	<b>3-4</b>	21	4.23	.39			
	<b>5-6</b>	20	4.08	.74			
	<b>7 and above</b>	25	4.07	.87			

\*p < 0.05

According to Table 3, the total scale score was  $3.66 \pm 1.0$  for students with 1-2 years of experience,  $4.23 \pm .39$  for those with 3-4 years of experience,  $4.08 \pm .74$  for those with 5-6 years of experience, and  $4.07 \pm .87$  for those with 7 years of experience or more. Among the sub-dimensions of the scale, a significant difference was found only in the "taxonomic domain" dimension at  $p < 0.05$ . In the taxonomic domain, students with 1-2 years of experience ( $3.63 \pm 1.07$ ) were significantly lower ( $F=3.556$ ,  $p= .017^*$ ) than students with 3-4 years ( $4.23 \pm .52$ ), 5-6 years ( $4.19 \pm .58$ ) and 7 years or more ( $4.20 \pm .86$ ) of experience.

**Table 4.** Comparison of university students' e-sports participation motivation scale mean scores according to income level

Sub-scales	Income	n	Mean	Sd	t	p
<b>Taxonomic Domain</b>	<b>Low</b>	21	4.33	.69	1.891	.062
	<b>Middle</b>	79	3.93	.90		
<b>Competence</b>	<b>Low</b>	21	4.18	.83	.593	.554
	<b>Middle</b>	79	4.02	1.1		
<b>Relational Self</b>	<b>Low</b>	21	3.90	1.1	.696	.488
	<b>Middle</b>	79	3.73	.98		
<b>Competition and Achievement</b>	<b>Low</b>	21	4.15	.94	.829	.409
	<b>Middle</b>	79	3.96	.96		
<b>Leisure</b>	<b>Low</b>	21	4.25	.80	1.498	.137
	<b>Middle</b>	79	3.91	.97		
<b>Total</b>	<b>Low</b>	21	4.16	.76	1.228	.222
	<b>Middle</b>	79	3.91	.86		

p > 0.05

According to Table 4, the mean total scale score of low-income students was  $4.16 \pm .76$ , while that of middle-income students was  $3.91 \pm .86$ . As in the total scale scores, it can be said that students with low income level have relatively higher averages in all sub-dimensions. However, in the comparison made in terms of income level, there is no statistically significant difference between the mean e-sports participation motivation scores of the students ( $p > .05$ ).

## Discussion and Conclusion

In this research on motivation to participate in e-sports in higher education, it was aimed to determine the motivation of students who participate in e-sports in universities in Turkey and to compare their motivation according to different variables. Based on the findings obtained from the research, it was concluded that university students who participate in e-sports have high motivation to participate in e-sports. While students' motivation to participate in e-sports did not differ according to gender and income level, it was revealed that there was a difference in the "taxonomic domain" dimension according to the years of e-sports experience. This difference was found to be due to the fact that those with 1-2 years of experience had lower motivation to define cognitive, affective and psychomotor characteristics reflecting the taxonomic domain compared to those with three years and more e-sports experience.

In parallel with our research findings, we found that adolescent e-sports players in Australia (Trotter et al., 2022), secondary school and university students in Hong Kong (Chung et al., 2022), university e-sports players (Kauwelo & Winter, 2016; Kartal & Temel, 2021; Üstün et al., 2022), professional e-sports players in European and Latin American countries (Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro, & Duclos-Bastías, 2022) have high motivation to participate in e-sports. Bányai, Griffiths, Demetrovics, and Király (2019) state that e-sports players have more playing time and higher social, competition, and skill development motivations compared to recreational players. The rate of participation in physical activity generally declines with age (Kilpatrick, Herbert, & Bartholomew, 2005), especially in late adolescence and early adulthood. When it comes to higher education level, more than half of the students stated that their participation in physical activity decreased after graduating from high school (Calfas, Sallis, Lovato, & Campbell, 1994). Although Bayrakdar, Yıldız, and Bayraktar (2020) showed that the daily physical activity levels of e-sports players representing their countries in international competitions from Turkey, South Korea, and the United States were low, Giakoni-Ramírez, Merellano-Navarro, and Duclos-Bastías (2022) reported that the physical activity levels of professional e-sports players in European and Latin American countries were moderate and high, suggesting that the effects of e-sports on health in terms of physical activity may differ. Compared to the participation of young people in sports involving physical activity, the high motivation of e-sports players can be interpreted as a result of the reflection of the digital age on physical activity preferences.

University students' motivation to participate in e-sports did not differ according to gender and income level. Unlike our research findings, Üstün et al. (2022) stated that there were significant differences in motivation to participate in e-sports among university students depending on variables such as gender, age and daily game playing time, Önal et al. (2022) found that male athletes had higher motivation among university students who regularly participated in e-sports activities, and Uzuner and Kahveci (2023) concluded that women were superior in terms of competence. In the results of the research conducted by Ayas (2020), it was stated that gender plays a significant role in motivation to participate in e-sports. The results of Arslan and Bulut's (2021) research



with academics also revealed that the views of female academics towards e-sports are more negative than male academics, especially in statements about violence. Academics in older age groups expressed more negative views towards e-sports than their younger colleagues. Considering the profile of those interested in e-sports, Yıldız, Kırtepe, and Baydili (2020) found that men are more likely to participate in e-sports professionally than women, male athletes are interested in e-sports for reasons of competition and success, and Argan, Özer, and Akın (2006) found that almost all of the participants who engage in e-sports are male. The fact that they have competed in team games and that they consist of young individuals, have low income and have been professionally engaged in this sport for more than 3-4 years supports the fact that men have approximately twice the rate of women among the participants in our study.

When the motivations of university students to participate in e-sports were compared according to the years of e-sports experience, a statistically significant difference was found in the "taxonomic domain" dimension. It was observed that students who have been interested in e-sports for more than three years have higher motivation to define cognitive, affective and psychomotor characteristics reflecting the taxonomic domain compared to those who have been interested in e-sports for 1-2 years. The fact that Üstün et al. (2022) stated that the motivations of university students who regularly participate in e-sports activities are focused on supporting developmental characteristics, competition, providing an escape environment, and evaluating free time, and that there is a significant difference in the "taxonomic domain" sub-dimension in favor of participants aged 23 years and over compared to lower age participants, as well as in favor of those who play games for 4 hours or more compared to those who play games for 3 hours or less daily, support our research findings. According to Yıldız, Kırtepe, and Baydili (2020), among licensed e-athletes who are professionally interested in e-sports, those who are younger in age are more excited than those who are older. In the study conducted by Akkaya, Gezer Şen, and Kapidere (2021) with prospective classroom teachers, it was stated that e-sports were defined as digital games based on online participation and requiring internet use. Although prospective teachers claimed that e-sports socialize and contribute positively to motor development, they also stated that e-sports cause screen addiction, lead individuals to asociality, and cause insufficient physical activity.

In terms of the taxonomic field, it is necessary to focus on the effects of e-sports on the holistic development of young people. When the related studies are examined, Arslan and Bulut (2021) found that academicians working in the field of sport sciences across Turkey have negative views on e-sports and do not accept e-sports as a sport. Similarly, although there are different opinions on whether e-sports should be accepted as a sport (Arslan & Bulut, 2021; Hallmann & Giel, 2018; Leis et al, 2021; Naraine, 2021; Parry, 2019), Lopez-Gonzalez and Griffiths (2018) base the sportification of the concept of e-sports, unlike an ordinary video game, on the fact that it requires a set of special skills, strategies, tactics, rules and regulations, as in traditional sports branches, and that it requires intrinsically and extrinsically motivated performance characterized by teamwork, reward and training. Related to this, Himmelstein, Liu, and Shapiro (2017) stated that professional players in League of Legends (LoL), a popular e-sport game,

need to have basic skills such as logical decision-making, game knowledge, strategic thinking, avoiding distractions, good focus, coping with psychological pressure, positive attitude, mental or physical warm-up before performance, opponent adaptation, good team dynamics, communication, and motivation.

In general, although it is claimed in the literature that e-sports are insufficient in the physical activity dimension, it is argued that video games improve the cognitive processes of players when played without problems (Nuyens et al, 2019) and that school e-sports programs, if implemented appropriately, can have a positive impact on the psychological development of adolescent e-athletes and their peers such as self-regulation, development-oriented mind, positive youth development, as well as the development of health behaviors such as physical activity, sports participation, and general health perception (Trotter et al., 2022), it can be said that e-sports contribute positively to the cognitive and affective development of young people.

As a result, it can be said that the popularity of e-sports among young people is increasing, university students' motivation to participate in e-sports is high, and while gender and income level do not affect participation motivation, e-sports experience does.

### Suggestions and Research Limitations

Although the e-sports players included in our study were not at a professional level, the motivations of e-sports players were found to be high, similar to the motivations of professional players in the literature, but in future studies, the participant group can be examined according to whether the participant group is professional or not and whether the participation motivations of e-sports players differ. In this study, only the data obtained from the E-sports Participation Motivation Scale were limited to the data obtained from the E-sports Participation Motivation Scale, and data on participation motivations that may be outside the scale could not be obtained. For this reason, in addition to quantitative methods, qualitative methods can also be used to explain in depth what the motivations for participation of e-sports players are. In order to reveal the global impact of the digital age, large-scale studies can be planned and participation motivations can be examined according to different cultures.

### Author Contributions

Conceptualization, BB and FSU; methodology, FSU; software, BB and MI; validity, BB; analysis, BB and FSU; research, FSU, BB and MI; resources, BB and MI; data curation, BB and MI; writing and drafting, FSU and MI; writing, review and editing, FSU and BB; supervision, FSU and BB; project management, FSU and BB." All authors have read and agreed to the published version of the manuscript. Authorship should be limited to those who contributed substantially to the work

### Publication Ethics

The study was approved by Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Non-Interventional

Clinical Research Publication Ethics Committee with the decision number 2022.10.100 dated 21.11.2022.

## Acknowledgments

We would like to thank Emine Kılıç, a student at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Faculty of Sport Sciences, for her contribution to the data collection part of the study.

## ORCID

Assoc. Prof. Burhan Başoğlu  <http://orcid.org/0000-0001-9498-671X>

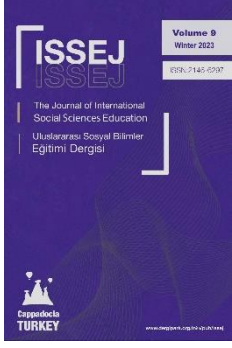
Assoc. Prof. Fatma Saçlı Uzunöz  <http://orcid.org/0000-0002-2246-4952>

Research Assistant Mücahit Işık  <http://orcid.org/0000-0002-9172-0104>

- Akkaya, S., Gezer Şen, B., Kapıdere, M. (2021). A Multi-directional assessment related to e-sports as a new game experience field and socialising tool. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3), 968- 988.
- Argan, M., Özer, A., Akın, E. (2006). Elektronik spor: Türkiye’deki siber sporcuların tutum ve davranışları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 1-11, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sybttd/issue/11437/136524>.
- Arslan, S., Bulut, M. (2021). Spor bilimleri alanı akademisyenlerinin e-spora bakış açılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3448-3470. <https://doi.org/10.26466/opus.835215>
- Ayas, E.B. (2020). Comparison of the attitudes towards learning with the participation motivation level in e-sports players. *African Educational Research Journal*, 8(1), 83-89.
- Bányai, F., Griffiths, M.D., Demetrovics, Z., Király, O. (2019). The mediating effect of motivations between psychiatric distress and gaming disorder among esports gamers and recreational gamers. *Comprehensive psychiatry*, 94, 152117. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.152117>
- Bayraktar, A., Yıldız, Y., Bayraktar, I. (2020). Do e-athletes move? A study on physical activity level and body composition in elite e-sports. *Physical education of students*, 24(5), 259-264. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0501>
- Calfas, K.J., Sallis, J.F., Lovato, C.Y., Campbell, J. (1994). Physical activity and its determinants before and after college graduation. *Medicine, Exercise, Nutrition and Health*, 3, 323-334.
- Chung, P.K., Ou, K.L., Wong, M.Y.C., Lau, K.L., Leung, K.M. (2022). Investigation of Hong Kong students’ esports participation intentions using the theory of planned behavior approach: A structural equation model. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-19. <https://doi.org/10.1155/2022/6405085>
- Cranmer, E.E., Han, D.I.D., van Gisbergen, M., Jung, T. (2021). Esports matrix: Structuring the esports research agenda. *Computers in Human Behavior*, 117, 106671. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106671>
- Giakoni-Ramírez, F., Merellano-Navarro, E., Duclos-Bastías, D. (2022). Professional esports players: Motivation and physical activity levels. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2256. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042256>

- Hallmann, K., Giel, T. (2018). eSports–Competitive sports or recreational activity? *Sport Management Review*, 21(1), 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.07.011>
- Himmelstein, D., Liu, Y., Shapiro, J. L. (2017). An exploration of mental skills among competitive league of legend players. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2017040101>
- Hua, Y.T., Liu, K.Y., Huang, H.C., Rotherham, I.D., Ma, S.C. (2023). Testing variation in esports spectators' motivations in relation to consumption behaviour. *Sustainability*, 15, 2028. <https://doi.org/10.3390/su15032028>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M., Temel, C. (2021). Metaphors regarding the concept of e-sports produced by university students in Turkey. *Rocznik Lubuski*, 47(2), 86-100. <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v472.07>
- Kauwelo, S., Winter, J.S. (2016). Collegiate e-sports as work or play. Paper presented at the Proceedings of 1st International Joint Conference of DiGRA and FDG.
- Khan, Z., Haider, Z., Ahmad, N., Khan, S. (2011). Sports achievement motivation and sports competition anxiety: A relationship study. *Journal of Education and Practice*, 2(4), 1-5.
- Kilpatrick, M., Herbert, E., Bartholomew, J. (2005). College student's motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 88-94. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.87-94>
- Leis, O., Raue, C., Dreiskämper, D., Lautenbach, F. (2021). To be or not to be (e) sports? That is not the question! Why and how sport and exercise psychology could research esports. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(2), 241-247. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00715-9>
- Lopez-Gonzalez, H., Griffiths, M.D. (2018). Understanding the convergence of markets in online sports betting. *International Review for the Sociology of Sport*, 53 (7), 807–823.
- Mustafaoğlu, R. (2018). E-spor, spor ve fiziksel aktivite. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 84-96. <https://doi.org/10.30769/usbd.457545>
- Naraine, M. L. (2021). Actually, esports is sport: a response to Parry's (2019) misguided view. *Sports Innovation Journal*, 2, 33-44. <https://doi.org/10.18060/24812>
- Nuyens, F.M., Kuss, D.J., Lopez-Fernandez, O., Griffiths, M.D. (2019). The empirical analysis of non-problematic video gaming and cognitive skills: A systematic review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 389-414. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9946-0>
- Öz, N.D., Üstün, F. (2019). E-spor katılım motivasyonu ölçeği'nin (EKMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 115-125.
- Parry, J. (2019). E-sports are not sports. *Sport, ethics and philosophy*, 13(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1489419>
- Reitman, J. G., Anderson-Coto, M. J., Wu, M., Lee, J. S., Steinkuehler, C. (2020). Esports research: A literature review. *Games and Culture*, 15(1), 32-50. <https://doi.org/10.1177/1555412019840892>
- Rothwell, G., Shaffer, M. (2019). esports in K-12 and post-secondary schools. *Education*

- Sciences*, 9(2), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci9020105>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social Development, and well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seo, Y. (2016). Professionalized consumption and identity transformations in the field of eSports. *Journal of Business Research*, 69(1), 264-272, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.07.039>.
- Tabachnick B., Fidell L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th International Edition. Pearson Education Company, Boston, USA.
- Trotter, M.G., Coulter, T.J., Davis, P.A., Poulus, D.R., Polman, R. (2022). Examining the impact of school e-sports program participation on student health and psychological development. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807341>
- Türkiye E-spor Federasyonu (TESFED). (2018). E-spor branşları. 24 Mayıs 2021 tarihinde <http://tesfed.gov.tr/branslar> adresinden erişilmiştir.
- Uluslararası E-spor Federasyonu-International E-Sports Federation (IESF). (2008). Esports. 24 Mayıs 2021 tarihinde <https://iesf.org/esports> adresinden erişilmiştir.
- Uzuner, M.E., Kahveci, M.S. (2023). Bireylerin rekreatif amaçlı e-spora katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 63-77. <https://doi.org/10.52272/srad.1264190>
- Üstün, F., Öz, N.D., Önal, F., Demirci, Y.E., Akbaba, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin e-spor katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 128-137.
- Yıldırım, A., Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5 ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M., Kırtepe, A. Baydili, K.N. (2020). Lisanslı e-spor katılımcıların motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 13(47), 2823- 2835. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43237>



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Afet yönetiminde coğrafya eğitiminin önemi

Ali Meydan

**Önerilen atf:** Meydan, A. (2023). Afet yönetiminde coğrafya eğitiminin önemi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 101-129. DOI: 10.47615/issej.1308208

**Makale linki:** <https://doi.org/47615/issej.1308208>



© 2023 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Afet yönetimi açısından coğrafya bilimi hayati öneme sahiptir.


Coğrafya biliminin afet yönetimindeki yeri ve önemi vurgulanıyor.

Bütün beşeri etkinliklerde afet riski ve olası tehditler göz önünde bulundurulmalıdır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Afet yönetiminde coğrafya eğitiminin önemi

Ali Meydan 

Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 50300, Türkiye



### ÖZET

Bu araştırmada afet yönetiminde coğrafya eğitiminin önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim programlarında yapılan değişiklikler, değişikliklerin coğrafya eğitimine yansımaları, bir afet ülkesi olan Türkiye'de afet yönetimi süreci ve coğrafya eğitimi ile ilişkisi incelenmiştir. İnceleme süreci 7 başlık altında gerçekleştirilmiştir: 7 çok geç erken çocukluk eğitimi, sosyal bilgiler, coğrafya ilişkisi; milli tarih, milli coğrafyanın afet eğitimi açısından önemi; jeomorfolojinin afet eğitimi açısından önemi; coğrafyacı, coğrafya dersi, zorunluluk; afet öncesi ve önemi; afet sonrası ve önemi; Kazma nereye vurulmalı! Araştırma sonucu olarak afet eğitiminin anasınıfından başlayarak bütüncül bir eğitim anlayışıyla verilmesi ve coğrafya biliminin ilkeleri doğrultusunda yapılması gerektiği önerilebilir.

MAKALE TARİHİ  
Geliş tarihi 31 Mayıs  
2023  
Kabul tarihi 7 Kasım  
2023

ANAHTAR KELİMELER  
Doğal afetler, coğrafya  
eğitimi, afet yönetimi

Makale Türü  
Araştırma makalesi,  
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ali Meydan  [alimeydan01@gmail.com](mailto:alimeydan01@gmail.com)  Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 50300, Nevşehir, Türkiye

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Doğanın ve hatta evrenin işleyişinde değişim ve süreklilik esastır. Evren mimarisini her an yeniden şekillendirir, yeniden oluşturur. Entropi yasası gereği evrende herşey bozunmaya doğru giderken, sisteme giren enerji yeni baştan kurgulanmasını sağlar ancak sürekli bir değişim hep var olur. Bu açıdan bakınca doğanın düzeni, doğanın dengesi gibi yaklaşımların söz konusu olmadığı kolaylıkla görülebilir. Evrenin ve doğanın mimarisini her an yeniden şekillendirme sürecinde doğada meydana gelen bir takım değişiklikler, bozunmalar, yeni oluşumlar canlılar için ve özellikle insanlar için afet olarak ortaya çıkar. Genellikle insan kontrolü dışında meydana gelen ve büyük can ve mal kayıplarına neden olan büyük çaplı olaylar doğal afetler olarak adlandırılır. Sonuçları ise hem bireylerin hem de toplumların fiziksel, sosyal, psikolojik ve ekonomik etkilerinin bazen yıllarca sürebilir hatta hiç bitmeyebilir.

Meydana gelen bir doğal afetin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri farklı şekillerde etkilemesini afete olan hazırlık, bilinç ve farkındalık düzeylerinde aramak gerekmektedir. Farklı doğal afetler hemen hemen dünyanın bütün ülkelerinde farklı şiddetlerde meydana gelmektedir. Ancak toplumun yapısı ve meydana gelen doğal afet sonuç üzerine etki eden iki değişkendir (Meydan, 2019).

Türkiye dünya üzerinde doğal afetlerin sonuçlarından en çok etkilenen ülkelerden birisidir. Çok genel hatlarıyla bu durumun iki sebebi vardır: Birincisi, genç oluşumlu bir yapı olmasından dolayı yeryüzü şekillerinin henüz denge profiline ulaşmaması ile birlikte coğrafi konumu, oldukça engebeli yapısı, Avrasya, Arabistan ve Afrika gibi üç önemli kıtasal levhanın kesişim noktasından olması da sürekli hareketli bir kara yarıçısı olması ve tektonizmanın erozyonu ve volkanizmayı da etkilemesi; ikincisi ise bütün bu fiziki coğrafya özellikleri bilinmesine rağmen yerleşimler, yollar, sanayi tesisleri, konutlar, şehir planlamaları gibi beşeri uygulamaların uyumlu yapılmamasıdır. Benzer jeolojik ve jeomorfolojik özelliklere sahip ülkelerle kıyaslanınca Türkiye'nin benzer bir doğal afetten daha fazla etkilenmesinin temelinde bu özellikler yatmaktadır.

Sonucu yıkımla biten doğal, biyolojik ya da sosyal-teknolojik olayları afet olarak nitelenebilir ki, meydana getirdiği yıkım kelimeye olumsuz bir anlam yüklemektedir. Oysa ki birincisi doğal bir süreç olarak meydana gelen gerekli önlemlerin alınmasıyla etkisi son derece azaltılabilecek olgular doğal afetleri oluştururken, insanoğlunun doğal sistemlere müdahalesiyle oluşan afetler ise sosyal-teknolojik afetleri oluşturmaktadır.

Depremler, seller, çığlar gibi doğal afetlerin yanı sıra, maden kazaları, ulaşım kazaları gibi beşeri afetlerin sıkça yaşandığı bir ülkenin yapması gereken işlerin başında etkili bir afet yönetimi planı hazırlanmasının gerekmesidir. Bu süreçte de eğitim programlarından, sosyal sorumluluk projelerine, yasal düzenlemelerden, yasa ve yönetmeliklerin tavizsiz uygulanmasına kadar pek çok olgunun birlikte değerlendirilmesi gerekir.



Türkiye’de afetle ilgili ilk kayıtlar ve düzenlemelerin 1509 yılında gerçekleşen ve küçük kıyamet olarak adlandırılan Büyük İstanbul Depremi sonrasında yapıldığı bilinmektedir. TBMM’ye (2015) göre Cumhuriyet tarihinde ise ülkemizde afet yönetimini ilk defa klasik afet yönetim anlayışından farklı olarak ele alan doküman 1997 tarihli “Afetlerde Meydana Gelen Can ve Mal Kaybını En Aza İndirmek İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi” başlıklı 20. Dönem Meclis Araştırma Raporudur. Ancak ekonomik problemlerden dolayı aktif hale getirilmemiştir. Yazılıtaş’a (2015) göre ise Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından 2009 yılında kabul edilen 5902 sayılı “Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile afet yönetiminde köklü bir değişime gidilmiştir. Bu yasa ile afet yönetiminde güçlü bir kurumsal yapı oluşturulmuştur. Afetlere müdahale ve hayatın normalleşmesi konusunda önceki uygulamalarla kıyaslanamayacak derecede bir başarı sağlanmıştır. Ancak, risk odaklı bir afet yönetim sistemini kurma konusunda tam olarak başarılı bir değişim sağlanamamıştır (Yazılıtaş, 2015).

Türkiye’de yaşanabilecek her tür ve ölçekte, afet ve acil durumlara müdahalede görev alacak, bakanlık, kurum ve kuruluşlar, özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşlarını ve gerçek kişileri kapsayacak şekilde AFAD tarafından Türkiye Afet Müdahale Planı yapılmıştır. Etkin müdahale için entegre planlama yaklaşımı ve modüler yapısıyla afet sırasındaki operasyon risklerini en aza indirecek 28 hizmet grubunun görev aldığı bir sistemdir. Türkiye Afet Müdahale Sisteminin genel koordinasyonu merkezde AFAD Başkanlık tarafından illerde İl Afet ve Acil Durum Müdürlükleri tarafından yapılmaktadır. Türkiye Afet Müdahale Sisteminin işlerliği ve koordinasyonu, Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezleri üzerinden sağlanır (Benli ve diğ., 2018).

Yaşayan ve yaşadığı için yaşama da kaynaklık eden bir gezegen olan dünyada, değişim ve süreklilik doğanın olmazsa olmazıdır. Canlılar dünyası ve özellikle insanlar için afet olarak nitelendirebileceğimiz bu olayları doğal ve beşeri afetler olarak ikiye ayırıp incelemek mümkün olsa da Şahin ve Sipahioğlu’na (2007) göre jeolojik afetler, klimatolojik afetler, biyolojik afetler, sosyal afetler ve teknolojik afetler olarak beş başlık altında incelemek mümkündür.

Tablo 1. Afet Türleri

Jeolojik Afetler	Klimatolojik Afetler	Biyolojik Afetler	Sosyal Afetler	Teknolojik Afetler
Deprem	Sel ve Taşkın	Salgınlar	Terör ve şiddet	Nükleer kazalar
Tsunami	Fırtınalar	Böcek istilası	Savaşlar	Maden kazaları
Volkanlar	Çiğ			Ulaşım Kazaları
Kütle Hareketleri	Sis			Kimyasal Saldırıları
Heyelan	Dolu			
Çamur akıntıları	Don			
Sünme	Yıldırım			
Solifüksiyon	Tornado-Hortum			
Kaya Düşmesi	Asit Yağışları			
	Kuraklık			
	Küresel ısınma			

Kaynak: Şahin ve Sipahioğlu (2007)

İnsan-mekân ilişkisinin ele alındığı coğrafya eğitimi Türkiye’de kötü durumdadır. İngiltere’ye baktığımız zaman coğrafyanın çok önde ve planlama ile iç içe olduğunu görürsünüz. Bizde ise coğrafya, okullarda öğretilen temel bir bilgi düzeyinde kalmış olup, onun pratikle ilişkisi kurulmamıştır. Buradaki temel meselenin dünyanın Kantitatif Devrimi yaparken, bizdeki coğrafyacıların bu dönüşümü yapamayıp devrimin dışında kalmalarından kaynaklandığını düşünüyorum. Yani coğrafyanın dünyadaki macerasında yaşadığı değişimi izleyemediler ve muhtemelen esas darbeyi o zaman yediler (Tekeli, 2014, 13). Yenilen bu darbe doğa-insan ilişkisinden, mekân algısına, afet yönetiminden planlamaya kadar pek çok alanda etkisini göstermektedir.

## Amaç

1. Bu çalışmada afet eğitiminde coğrafyanın önemi aşağıdaki başlıklar ve coğrafya biliminin ilkeleri çerçevesinde incelenmiştir.
2. 7 çok geç erken çocukluk eğitimi, sosyal bilgiler, coğrafya
3. Milli tarih, milli coğrafyanın afet eğitimi açısından önemi
4. Jeomorfolojinin afet eğitimi açısından önemi
5. Coğrafyacı, coğrafya dersi, zorunluluk
6. Afet öncesi ve önemi
7. Afet sonrası ve önemi
8. Kazma nereye vurulmalı!

## Bulgular

### *1- 7 çok geç erken çocukluk eğitimi, sosyal bilgiler, coğrafya*

Yaşanılan dünyanın tanınmasından, doğal afetlerin ön görülmesi ve tedbir alınmasına ve jeopolitiğe, uluslararası ilişkilerden iç ve dış ticarete, sanayileşmeden ulusal güvenliğe kadar sayısız problem ya da gelecek planlamasının yolunun coğrafya eğitiminden geçtiği anlaşıldı. Abartıldığı düşünülmesin, kesinlikle az bile söylenmektedir. Ancak coğrafya eğitimi denilince lise eğitimi üzerinde yoğunlaşıldı, lise eğitimi öncesi, ana okulu da dahil 9-10 yıllık dönem ya farkedilmedi ya görmezden gelindi.

Buradan lise eğitiminde coğrafyanın önemsiz olduğu gibi bir yargıya varılmaması gerekiyor. Lise eğitimi coğrafya ilişkisinde söylenen ders saatinin azlığından, seçmeli ders durumuna, soru sayısının azlığından ders içeriğinin yetersizliğine kadar bütün tartışmalar ayrıca üzerinde durulması gereken hususlardır.

1999 yılında, Amman’da yapılan “herkes için eğitim toplantısı” ndaki tartışmaların ürünü olan “7 çok geç projesi”, bir çocuğun eğitimine başlanmasında “örgün eğitim” yaşının geç olduğunu ve “herkes için eğitim” e katkının okulöncesi eğitimden geçtiği gerçeğinden hareketle hayata geçirildi. Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulöncesi eğitimin öncelendi, ilkokula başlama yaşıyla ilgili yeni düzenlemeler yapıldı, bu kapsamda kampanyalar ve projeler gerçekleştirildi ve epeyce de yol alındı. Ancak derslerin ve ders içeriklerinin planlanması biraz göz ardı edildi ya da yanlış planlandı.

Ancak Türkiye’nin makus talihi gereği bir tarafta ilerlerken bir taraftan da gerilemeye başlandı. 1998’de, 2005’de ve 2018’de hem milli eğitimde ders

içeriklerinde hem de öğretmenlik programlarında değişiklikler yapıldı. Birkaç örnek verilirse durumun vehameti ve lisede ne yapılırsa yapılsın artık çok geç kalındığı açıkça anlaşılabilir.

İlkokulda önce beş sınıfta, son on yıldır da dört sınıfta hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini sınıf öğretmenleri yürütmekte ve coğrafya ile ilgili kazanımlar da bu derslerde yer almaktadır. 1998 programında Coğrafyaya Giriş, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, Ülkeler Coğrafyası olmak üzere yedi saatlik ders vardı. Seçmeli dersleri ve yan alan derslerini ayrı tutulmaktadır. 2005 programında Ülkeler Coğrafyası, 2018’de de Coğrafyaya Giriş (2005’te adı Genel Coğrafya olmuştu) kaldırıldı, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği dersi de iki saate indirildi. Yani açıkça görüldüğü üzere yedi saatten iki saate... Yerlerine ne konuldu dersiniz, program geliştirilmesinde görev alan hocaların doktora tezleri ya da yazdıkları kitaplar ders haline getirildi ve programda yer aldı.

Sosyal bilgiler programından da her program değişikliğinde ders sayısı azaltıldı, ders devam ediyorsa saati azaltıldı, kapsamı da daraltıldı. Tafsilat çok daha uzun ve sıkıcı olacağı için girmeye gerek yoktur. Neyin lehine bu derslerden ve içeriklerden feragat edildi dersiniz, eğitim derslerinin oranı artırılmalı, program yapanın tezi ya da kitabı ders haline getirilsin, genel kültür derslerinin oranı artırılmalı gibi sudan sebepler yüzünden. Yani şimdi zeminin sağlamlığına bakılmaksızın bina kötü yapılmış tartışması yapılıyor ya, programların da ondan farklı olmadığı ortadadır. Zemin çürük, gevşek, malzeme dolgu ama program dışı etkinlikler, analitik düşünce, sürdürülebilirlik, mesleki İngilizce, sanat ve estetik gibi dersler vermeye kalkılmaktadır. Sağlam zemin seçildikten (bir felsefesi olmalı), temel sağlam atıldıktan (temel bilgi ve yeterlikler olmalı) sonra, üzerine istenildiği kadar kat çıkılmasına kimse müdahale etmeyecek, söz söylemeyecektir.

Konu dağıtılmadan şöyle devam edilebilir:

Ortaokulda da dünyanın şekli ve hareketleri, iklim gibi konular fen bilgisi dersi içerisinde yer almaktadır. Fen Bilgisi öğretmenlerinin ise bu yeterliliği iki saatlik astronomi ve iki saatlik yer bilimi dersi ile kazandığı ön görülmektedir. Bu dersleri yürüten öğretim üyelerinin şahsi tecrübelerine göre, öğrenciler bu dersleri seçmeli genel kültür derslerinden öte görmüyorlar. Ders ciddiye alınsa bile, ders saati ve içeriği kesinlikle yetersizdir. Diğer yandan eleştirilse bile sosyal bilgiler programında bu konuları içeren Genel Fiziki Coğrafya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği, Afetler ve Afet Yönetimi derslerinde doğrudan, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya ile Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafya derslerinde ve Çevre Eğitimi dersinde temel düzeyde bu konulara girilmektedir.

Görüldüğü gibi her program düzenlemesine gidildiğinde eskisi muhtemelen aranır oluyor, 98’de program düzenlemesine gidilmesinde eskisi daha işlevseldi, 2005’te değişiklik yapılmıyorsa, 98 programı idare ederdi... Programla ilgisi olan her kim varsa “Artık ne olur programlara tekrar dokunmayın!” deme aşamasındadır.

O halde ne yapılmalı!

Ya 4. sınıftaki sosyal bilgiler dersine de sosyal bilgiler öğretmenleri girmeli ya da programda düzenlemeye gidilmelidir. Ya ortaokuldaki coğrafya ile ilgili konular sosyal bilgiler dersi içerisine alınmalı ya da disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli, aynı konular sosyal bilgiler dersinde coğrafya bilimin ilkeleri, fen bilgisi dersinde fizik ve kimya biliminin ilkeleri doğrultusunda işlenmelidir. Aslında Milli Tarih, Milli Coğrafya uygulaması çok daha makul gözüküyor. Bu ve buna benzer problemler de ortak akılla ve temel bilimler çerçevesinde çözülmelidir.

Unutulmamalıdır ki, 7 çok geç ama tartışma konusu 15 sonrasındır. 15 yaş sonrasına geçilmeden önce Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri uygulamasının afet yönetimi açısından önemi incelenmelidir.

## ***2- Milli tarih, milli coğrafyanın afet eğitimi açısından önemi***

Her doğal afet sonrası Türkiye’de yaygın olarak jeologların yorum ve paylaşımlarıyla karşılaşmaktadır. Özellikle bir depremden sonra fayın boyundan, tabakaların eğimine, hiposantırdan episanıra, magnitüden odağa kadar onlarca farklı kavramla jeologların bu işin ne kadar uzmanı olduğunu, halkın onları dinlemediği için belayı bulduğunu anlamak mümkün oluyor. Bazen de lütfedip “Aslında coğrafya bilmek gerekir.” tarzında kendilerince coğrafyacıların gönlünü hoş ettiklerini düşünüyorlar.

Buradaki bakış açısı hangi bilimin afetleri ve özellikle afet öncesinde önlem almaktaki etkisindeki önemini ortaya koymak değildir. Her bilim, ilkeleri doğrultusunda doğanın ve insanın dilini çözmeye ve öneriler sunmaya odaklanır. Aslolan her bilimin diğer bilimlerin verilerinden yararlanarak hipotez geliştirebilmesinde ve en önemlisi ‘benim alanımdır’ anlayışından vazgeçerek disiplinlerarası çalışmalar yapabilesidir.

Arazinin yapısını bilmek önemlidir. Kayacın türünü, tabakaların eğimini, kırık sistemlerini, tabakaların birbirine göre durumunu, yer değiştirme özelliklerini, enerji birikimi vs bilmek, bilinenlerden hareketle plan yapmak için gereklidir. Bir yandan da insanların ekonomik aktivitelerini, değer yargılarını, psikolojik durumlarını, gelecek planlarını, ekonomik planlama eğilimlerini bilmek toplumsal mühendislik temelli gelecek planları yapılması için gerekli olan bilimsel verilere ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Burada bahsi geçen ve daha ilave edilebilecek onlarca doğal ve beşeri durumu ortaya koymak için jeoloji, jeofizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, tarih, edebiyat, psikoloji, iktisat, hukuk vs. gibi farklı bilim alanlarına ihtiyaç vardır. Coğrafyanın önemi ise burada ortaya çıkmaktadır. Tanımı, anlamı, ilkesi, olması gerekeni gereği insanla doğa arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim olan coğrafya bütün bu sayılan ve burada adı geçmeyen onlarca bilim dalının verilerinden faydalanarak ve coğrafi bilgi sistemlerini kullanarak yerleşme, ulaşım, göç, eğitim, enerji gibi bütün durumları, mevcuduyla, gelecekteki olası durumlarıyla, bütün avantaj ve dezavantajlarıyla

ortaya koyabilir. Özellikle çalışmalarında coğrafi bilgi sistemlerini kullanan coğrafyacı bilim insanları bunları kolaylıkla yapabilmektedir.

İşin bir başka boyutu da eğitim sisteminde coğrafyanın bu hayati öneminin gereğince yer alıp almamasıdır. Tartışma genellikle lise eğitimi üzerine odaklanmaktadır ve gerek ders saatinin yetersizliği, gerek program içeriği, gerekse de arazi tatbikatlarına yer vermedeki eksiklik haklı olarak ortaya konulmakta ve çözüm önerileri sunulmaktadır. Ancak ilkököl ve ortaokuldaki planlama, verilen bilgi ve bilinç çok daha önemlidir. Çünkü öğrencilerin küçük yaşta öğrenme, bilinç oluşturma, ilişkileri kurabilme ve sonraki yaşamlarında bunları tatbik etme ihtimalleri çok daha yüksektir.

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemindeki ön önemli uygulamalardan biri 1985 ile 1998 yılları arasında uygulanan milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerinin ortaokul programlarında yer almasıydı. 1998 yılından itibaren bu üç ders yerine ikame edilen sosyal bilgiler dersi ile her ne kadar vatandaşlık aktarımı, kültür aktarımı, aktif ve demokratik vatandaş yetiştirme ideallerini gerçekleştirmek amaçlanmış olsa da belki Amerika, Kanada gibi ülkelere uygun olsa bile amaca ulaşmak bir yana tarih ve coğrafya kazanımları da bir tarafa bırakılmıştır.

O halde milli tarih ve milli coğrafya neden önemlidir?

Öncelikle bakış açısı ulus devlet olma özelliğimiz temelli ve millidir. Bilimsel yönü ise mekanın bütün özelliklerini ortaya koyan coğrafi bilgi ve bilinç ile zaman sürecinde insanların bütün etkinliklerinin ortaya konulmasının bir bütünsellik arz etmesidir.

Şöyle özetleyelim:

Coğrafya mekanın bütün özellikleri ile mekan-insan ilişkisini bir süreç dahilinde inceler. Yani süreç mekanın özelliklerini dün, bugün ve yarın ilişkisinde anlamak ve ortaya koymaktır. Tarih ise insanların süreçteki bütün aktivitelerini yer ve zaman göstererek ortaya koyar. Yani mekan üzerinde tarihin izlerini sürdürdüğümüzde insanların nereye yerleştiğini, nereyi ulaşım güzergahı olarak kullandığını, ekonomik etkinliklerini nerede sürdürdüklerini, tarımı nerede yaptıklarını, taşıma kapasitesi, mekan kullanma özellikleri, doğaya saygı ve doğaya uyumları çerçevesinde açıkça görmek mümkündür. Bu durum on bin yıldır böyledir ve dil, din, medeniyet, çağ değişse de mekanın nasıl kullanılacağı değişmemiştir.

Peki ne zaman değişmiştir?

İnsanların kapitalizme yenildiği, doğaya hakim olduğunu zannettiği, doğanın yasalarını bir tarafa bıraktığı, tarihin ve coğrafyanın birer ezber bilgi olduğunu düşündüğü zaman değişmiştir.

İhtiyaç duyulan husus, her şeyin Türkiye'nin sahip olduğu tarihi ve coğrafi özelliklerde olduğudur. Yeterki doğru doğru okunması bilinsin. Tarihi özellik ve güzellikleri alan uzmanlarına bırakarak, 15 yaş sonrası lise eğitiminde afet eğitimine ve burada afet sürecinin incelenmesi açısından jeomorlojinin afet

eğitimi açısından önemine geçilmesi uygun olacaktır.

### **3- Jeomorfolojinin afet eğitimi açısından önemi**

Her afet sonrasında “Coğrafya önemlidir, ihmal etmemeliyiz!” sözü darb-ı mesel haline gelmektedir. Ancak burada kastedilen coğrafyanın bütünsel bakış açısıyla olayları bir bütün olarak görüp değerlendirebilmesi midir, hangi ilin nüfusunun kaç olduğu mudur, Kızılırmak’ın boyu mudur, Erciyes’in yüksekliği midir bilinmez ama durumu biraz bilinir hale getirmek ya da ne anlaşılması gerektiğini coğrafi bakış açısıyla ortaya koymak önemli gözükmektedir.

Coğrafya dersi öğretim programı diğer derslerde olduğu gibi öğrencilerin beceri kazanmasını temel alır. Bu becerilerden birisi de ‘değişim ve sürekliliği algılama becerisidir. Yani, bir insandan başlayarak evrendeki her şeyin ve evrenin kendisinin de sürekli bir değişim halinde olduğunun algılanması ve kavranması gerekmektedir. Bu değişim ve sürekliliğin ya da sürekli değişimin özellikle arazi üzerinde, coğrafya bilimi açısından incelenmesi de coğrafyanın alt bilim alanlarından birisi olan jeomorfoloji sayesinde olmaktadır.

Jeomorfoloji, yeryüzü şekillerini konu alan ve yeryüzü şekillerinin oluşum ve gelişimlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Jeomorfoloji son derece çeşitli olan ve birçok büyüklük farkı gösteren yeryüzü şekillerini gerçek biçim ve özellikleriyle kavramak, bunları orijinlerine ve meydana gelişlerine göre bölümlerine ayırmak, bütün bu şekilleri sistemleştirmek, şekil tip ve topluluklarının yeryüzüne dağılışını, bunların değişik kuvvet ve olaylarla ilişkisini belirtmeye çalışmaktır (Akkuş, 2007).

Jeomorfoloji kısaca, yer yüzeyinde ve deniz altında, yerin şekillenmesini ve gelişimini inceleyen bilim dalı olarak tanımlanabilir. Jeomorfolojinin çalışma esası yapı, süreç ve zaman çerçevesinde şekillenir. Yani temel yapının, yapı da dahil olmak üzere şekillenmenin zaman içinde olduğunu, iç ve dış kuvvetlerin etkisiyle ne gibi değişiklikler geçirdiğini inceler. Bu kuvvetler deprem, volkanizma, dağ oluşumu ve kıta oluşumu olmak üzere iç kuvvetler ile, akarsu, rüzgar, buzul, dalga gibi etkilerle aşınmayı sağlayan dış kuvvetlerdir. Bu etkiler olmasa yeryüzü olduğu gibi kalır, bütün bu tartışmaları yapmaya da gerek kalmazdı.

Burada sayılan iç ve dış kuvvetler birbirini etkiler, tetikler, hızlanmasında ya da yavaşlamasında etken olur ve hareketini, etkisini her daim, her saniye devam ettirir. Mesela iç kuvvetler Toros dağlarını yükseltmeye devam eder, akarsular, buzullar vs. aşındırma faaliyetini artırır ve aşınan malzeme eğimin azaldığı yerde birikmeye başlayarak Çukurova gibi devasa ovalar meydana getirir. Burada iki durum vardır: Aşınma ve birikme!

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere jeomorfoloji yeryüzünün geçmişten günümüze geçirmiş olduğu bütün süreçlerin bir bütün halinde anlaşılmasını

sağlar. Yani gidip bir yerin fotoğrafını çekmek değil, geçmişten günümüze videosunu çekmektir. Bir insanın özgeçmişi, bir kurumun kurumsal yapısını kazanması için geçirmiş olduğu süreç, bir milletin tarihi gibidir. Hiç birisi bir fotoğrafla anlayamayacağı gibi yeryüzünün yapısını da jeoloji, jeofizik, sismoloji vs. gibi bilimlerin hiçbirisi tam anlamıyla ortaya koyamaz. Çünkü her birisinin yaptığı iş, içinde bulunulan ya da geçmişte amaçlanan bir anın fotoğrafını çekmektir ve bu fotoğrafla değişim ve sürekliliği ortaya koymak mümkün değildir.

Değişim ve sürekliliği algılama biraz da olayın hikayesini anlatabilmektir ki bu hikaye bize bütünü anlatabilir. Bu anlamda bir jeomorfoloğ araziye baktığı zaman genel hatlarıyla hikayesini ortaya koyabilir. Jeolojik yapı, kayaç özellikleri, tektonizma gibi özelliklerini de inceleyerek detay ve gelecek ön görülerini ortaya koyma yetkinliğine sahiptir. Bazen de araziye bakınca mevcut yapı ya da halkın geçmişten günümüze araziye kullanma özellikleri, arazi yapısının özelliklerini anlamayı kolaylaştırır. Mesela Türkiye’de tarım yapılabilen araziler, özellikle verimli tarım arazileri çok büyük oranda dördüncü zaman arazileridir ve yerleşmeye, hele de yüksek binalar yapmaya uygun değildir. Bu araziler oldukça gevşek yapılı, taban suyu yüksek ve yakın çevresi faylarla dolu arazilerdir. Yani temel jeoloji bilgisi ve halkın arazi kullanım özellikleri arazi özelliklerini anlamayı kolaylaştırmaktır.

O halde yapılacak planlamalar, şehirlerin büyümesi, yeni imara açılacak araziler gibi bütün durumlarda jeomorfoloji çalışmalarının verilerinden faydalanmak gerekmektedir.

#### ***4- Coğrafyacı, coğrafya dersi, zorunluluk***

Her afet sonrası “Kurumlarda coğrafyacı çalışsa böyle olmazdı!” “Coğrafya dersi seçmeli olmasa böyle olmazdı!” “Sınavlarda coğrafyadan daha çok soru çıksa böyle olmazdı!” tarzında yaklaşımlarla karşılaşılmaktadır.

Neden? Çünkü bütüncül bakış açısına sahip olan, arazi kullanımının genel ilkelerini, doğa-insan ilişkisinin nasıl olması gerektiğini, doğadan nasıl yararlanılacağını, doğaya hangi müdahalenin hangi sonuçları doğuracağını ortaya koyabilen bilim coğrafyadır.

Peki coğrafyacı? Coğrafya biliminin verilerini hayata uygulayabilen ya da coğrafya biliminin gerektirdiği yeterliklere sahip olan kişidir.

Öyle midir? Nadirattan da olsa bu yetkinlik ve yeterliğe sahip coğrafyacılarla karşılaşmak mümkündür ama sayısı bir elin parmaklarını geçmeyecek kadardır.

Gerek bilimsel çalışmalar, gerek Türkiye’deki coğrafyacılar içinde arazi deneyimi en fazla olan bilim insanlarından biri olarak kişisel gözlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Gerek projelerde, arazi çalışmalarında coğrafyacılarla, akademisyenlerle çalışma



imkanı bulunca kolayca gözlemlenebilecek husus, bunlardan neredeyse hiç birinin, ilk bakışta arazinin genel yapısı hakkında fikir beyan edebilecek, eline bir jeoloji ve jeomorfoloji haritası alıp yorum yaptığı arazi yapısı ile ilgili durumu ayrıntılandırabilecek, daha vahimi iki formasyonu ya da arazideki aşınma ve birikme bölgelerini birbirinden ayırt edebilecek, CBS ile farklı bilim dallarının yaptığı haritalardaki farklı özelliklerin bindirilmesiyle oluşturulmuş ilişkilendirmeyi harita okuma becerisiyle ortaya koyabilecek pek az insan olduğudur.

Sorun nedir?

- ❖ Liseye gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması. Çünkü öğrenci liseye coğrafyadan habersiz geliyor.
- ❖ Kontenjan sayısı
- ❖ Üniversiteye girişte puan barajı olmaması
- ❖ Puan türü: Burası kutsal alan, eşit ağırlık olsa sorun kalmayacak!
- ❖ Bölümlerde yeterli öğretim üyesinin olmaması
- ❖ Meslek tanınırlığının olmaması
- ❖ İş imkanının çok kısıtlı hatta öğretmenlik dışında olmaması
- ❖ Staj olmaması
- ❖ Bölümlerde laboratuvar olmaması
- ❖ Arazi çalışmalarının yüzeysel yapılması, gezi niteliğinde olması, hatta hiç yaptırılmaması
- ❖ Tatbikat yaptırılmaması, hatta tatbikattan haberdar olunmaması

Daha onlarca sorun sayılabilir ama problem anlaşılıyor.

Coğrafya bölümlerinin programları hazırlanırken şöyle bir öneri sunmuştum: “Meslek tanınırlığından, farklı iş kolları ya da kurum/kuruluşlarında iş imkanlarının az olmasına, güncel meselelerden topluma yol gösterecek bakış açıları ortaya konulamamasına kadar pek çok problemde coğrafyacıların olmamasında, coğrafya felsefesinin olmaması ve 4. Sınıfta o zamana kadar ele alınan ders ve konuların kültür, küreselleşme, jeopolitik, cbs ve haritalama ile bütünleştirilememesi vardır. Çünkü bütün dersler kıymetli, önemlidir ancak hiç biri tek başına bu etkiyi yapmaktan uzaktır. Staj olmazsa olmazlardan olmalıdır. Öğrenci derste öğrenip, arazi tatbikatıyla pekiştirdiği bilgisini, stajla uygulamaya koymalıdır. Yoksa uygulama yapılmayan bir kuruma atanma ihtimali çok düşüktür.”

Diyelim ki bütün problemler aşıldı, yetkin coğrafyacılar yetiştirildi, atamalar yapıldı, kurumdaki yetkili size diyecek ki, “Ben zaten senden daha çok coğrafya biliyorum, mesela ıspanya'nın başkenti Madrid'tir!” Sizin böyle bir yetkilinin coğrafi bilgi düzeyine ulaşma, karışık ilişkileri içindeki doğal ortam insan ilişkisi temelli önerilerine çözüm sunma imkan ve ihtimaliniz yoktur.

Mücadeleden vaz geçilmemelidir. Birkaç atama ve başarılı örnek geriden gelenleri cesaretlendirecek, iyi yetişmiş coğrafyacılar gençlere örnek olacak, mesleki tanınırlığın sağlanması sahiplenmeyi ve aidiyeti güçlendirecektir.

Hem mesleki anlamda hem de bireysel olarak elde edilecek başarılar bilimsel çalışmalara da yansıtılacak, bilim toplumu olma yolunda adım atılmasının önünü açacak ve özellikle afet bilinci ve yönetimi alanında topluma yön verici olacaktır.

### **5- Afet öncesi ve önemi**

Bir doğal afetten korunma yolları olarak afet öncesi, afet esnası ve afet sonrası sıralamasının afet öncesi sürecini kısaca incelemekte fayda var.

Öncelikle afet ve doğal afet kavramlarına kısaca açıklık getirelim. İnsanoğluna göre afet olan deprem, çığ, sel, heyelan, erozyon gibi süreçler doğanın işletim sisteminde olan ‘doğal’ olaylardır. Afete dönüşmesi insanoğlunun doğanın dilini okuyamamasının ya da doğanın söylediklerini dinlememesinin sonuçları, bir nevi kapitalizme yenilmesinin göstergesidir.

Anadolu çok genç bir kara parçasıdır. Yaklaşık 24 milyon yıl önce kuzeyindeki Avrasya ile güneyindeki Afrika ve Arabistan karalarının sıkıştırılmasıyla kara yüzeyine çıkmıştır ve bir yandan sıkıştırmanın etkisiyle yükselmeye, levhaların yönüne göre kırılmaya ve dış kuvvetlerin etkisiyle aşınmaya devam etmektedir. 24 milyon yıl Afrika, Avrupa, Kanada gibi üç yüz, beş yüz milyon ve daha yaşlı ana karalara göre henüz emekleme yaşındadır.

Oldukça genç bir kara parçası için deprem, volkanizma gibi iç kuvvetlerle akarsu, rüzgâr, buzul aşındırması gibi dış kuvvetlerin yeryüzünü şekillendirmesi bütün beşeri faaliyetler için çok önemlidir.

Bu önem şöyle açıklanabilir: Özellikle faylanma ile erozyon Anadolu’nun şansıdır. Yani faylanma erozyonu tetikler, aşınan malzemeler akarsu boylarında, dağ içlerinde, kıyılarda, dağ eteklerinde, görece düz ve verimli arazilerin oluşmasına neden olur ve yerleşim ve tarım başta olmak üzere, sanayi, ulaşım, ticaret gibi hemen hemen bütün beşeri faaliyetler bu alanlarda gerçekleştirilir. Bir yandan da kırık hatlar genellikle su kaynaklarının yeryüzüne çıktığı alanlar olduğu için yerleşmeyi etkileyen ana unsurlardan birini meydana getirmektedir. Bu bakımdan kırık hatlar ve erozyon olmasaydı Anadolu asla yerleşime ve tarıma uygun bir bölge olmayacaktı.

Ancak; Anadolu insanı arazi kullanımından yani araziye, Anadolu’yu nasıl kullanacağından, değerlendirebileceğinden haberi olmadığından ya da umursamadığından neredeyse her gün bir felaketle karşı karşıya kalmaktadır. Hâlbuki bilimsel veriler yerleşmenin nereye kurulacağından, fabrikanın nereye inşa edilebileceğine, yolun nerden geçirileceğine, hangi zeminde kaç katlı bina yapılabileceğine, tarımın, hayvancılığın, turizmin nerede yapılabileceğine kadar hem makro düzeyde hem de mikro düzeyde köy köy, kasaba kasaba ortaya

koymuş durumdadır.

Bütün bu veriler eldeyken faydan uzağa şehir kurmaktan ziyade fayın huyunu ve imara açılmış arazinin özelliklerine göre şehir kurmak daha makuldür. Fayın on metre uzağında ana materyal üzerinde yapılacak bina, depreme dayanıklı olacakken, fayın yüz kilometre uzağında alüvyon ovalara yapılacak binalar kolaylıkla yıkılabilecektir. Kırılan fayın Diyarbakır'da, Adana'da yıkıma neden olurken, Pazarcık ve Elbistan'da sağlam binaların kalması başta sağlam zeminle ilgilidir. Binanın sağlamlığı, kat sayısı vs. de yıkımı tetiklemektedir.

Dünyanın en eski yerleşimleri Anadolu çevresindedir ve yaklaşık on bin yıl boyunca yüzlerce farklı medeniyet kurulmuş ama hiçbir medeniyet doğaya meydan okumadan, doğanın dilini anlamaya ve doğayla uyumlu yaşamaya çalışmıştır. Yaklaşık 150 yıl önceye kadar bütün yerleşmelerin izi sürüldüğünde tarım yapılacak araziye, gevşek zemine, taban suyu yüksek yerlere, kaya düşecek, taşkın olacak, sel gelecek bölgelere yerleşilmemiş, daha güvenli, zemini sağlam, güney bakılı bölgelerin yerleşim yeri olarak seçildiği görülmektedir.

Doğayla savaşmak yerine uyum sağlamak coğrafya bilmekle, on bin yıllık geçmişin izlerini sürmek tarih bilmekle mümkündür ve bilim ipucu vermekten ziyade avaz avaz gerçekleri haykırmaktadır.

## **6- Afet sonrası ve önemi**

İnsan hayatı acılarla doludur ancak 6 Şubat depremi kadar büyük bir acı hem ülke olarak, hem de vatandaşlar olarak belki de yüzlerce yıl içinde yaşanan en büyük acı ve yıkım olarak kayıtlara girmiştir. Türkiye'nin deprem ülkesi, afet ülkesi, sel ülkesi, çığ ülkesi, kuraklık ülkesi olduğunu, bütün bunların şakaya gelir yanı olmadığını, can kaybı, ekonomik kayıp, mal kaybı başta olmak üzere, nihayetinde milli güvenlik sorunu olduğunu yediden yetmişe herkes bilmektedir. O halde bu kadar ciddi bir sürecin 'insanlar bilinçli davranınsın, farkında olsunlar, uyanık olsunlar' denilerek geçirtilmemesi ve çok sıkı denetimler kapsamında planlanması gerektiği ortadadır.

Belki Cumhuriyet döneminin en ciddi afetiyle karşı karşıya olunduğu ortadadır. O halde afet ülkesiyiz derken, afet yönetiminin ulusal bir strateji olarak ele alınması şarttır. Bilimsel süreç olayı üç aşamada ele almayı ortaya koymaktadır.

### **1. Afet öncesi**

### **2. Afet sırası**

### **3. Afet sonrası**

Afet öncesi yapılacak onlarca, yüzlerce önlem, denetim, kanun, nizam, proje, bilimsel çalışmadan yola çıkılarak süreci yönetmek mümkündür. Afet sırasında öncelikle tatbikatlarla neler yapılabileceği uygulamalı bir şekilde ortaya konulur ve sırasında da tatbikattaki uygulamalar ve hazırlıklar ne kadar uygulanabilirse

hayatta kalma ihtimali arttırılabilir.

Afet yaşandıktan sonra bilsin bilmesin, aklı ersin ermesin bütün jeologları, sismologları, tarihçileri, sosyologları vs. ekranlara çıkardılar ve bunlar da ben söylemişim, proje önermişim, kaç kere söyledik dinlemediler, şu fay şurdan geldi, burdan gitti diye diye, Türkiye diri fay haritasının karşısına geçtiler, karşılarında lisans öğrencileri varmış gibi o egosantrik tavırlarıyla insanlara ders anlattılar. Aslında bütün bunlar, yerleşmenin nerede kurulacağı, yolun nereden geçeceği, tarımın nerede yapılacağı, barajın nerede kurulacağı vs. vs. bir ders saatinde anlatılabilir. Anlatılabilir derken bunlar öyle üst düzey bilgiler de değildir ve iki bin sene önce Romalılar, Fenikeliler, Olbalılar, Karyalılar, İyonyalılar, Frigler, Hititler gibi bütün medeniyetler zaten bunları uygulamışlar ve arkeolojik veriler de bize yol gösteriyor. Yani afet sonrasında jeologların egosantrik yaklaşımlarına gerek yoktur, ayrıca yaşanan afetin hemen sonrasında söylediklerinin doğru olmasının da bir önemi yoktur.

Bu durumda neler yapılabilir? İş işten geçmiş. Zamanla yarış var. Enerjiyi, kaynakları, imkanları koordine etmek gerekiyor. Yöneticilik demek ön görmek, planlama yapmak, koordine edebilmek demektir. Başta İç İşleri Bakanlığı olmak üzere, valilikler, kaymakamlıklar, muhtarlıklar bu koordinasyonu sağlamak zorundadır.

Yöneylem dediğimiz bir araştırma alanı vardır. Yöneylem eldeki bütün malzemeleri kullanarak helva yapabilmek demektir. Türkiye'nin ülke olarak, insan kaynakları olarak ve eldeki imkanlar olarak problemi olmamıştır. Problem az olsun benim olsun, az yapayım ben yapayım anlayışından kaynaklanmaktadır. Yöneylem süreci, bu başlık altında olmasa bile bakanlıklar ve valilikler başta olmak üzere bütün kurum ve kuruluşların stratejik planlarında vardır. Stratejik plan yarını planlamak demektir ve aynı zamanda yarını planlarken riskleri, olasılıkları, dezavantajları da göz önünde bulundurmaktır demektir. Problemler çözülmüyorsa sorumluluk da yöneticilerindir.

Koordinasyon nasıl uygulanmalı ya da uygulanmalıydı?

On il, onlarca ilçe ve yüzlerce köy depremin yıkıcı etkisiyle karşı karşıya kaldı. O halde ilk koordinasyon İç İşleri Bakanlığının olmalıydı. Arama kurtarma için kaç ekibe, her ekipte kaç elemana, kaç çadıra, kaç iş makinasına, kaç battaniyeye, kaç sahra hastanesine vs. ihtiyaç vardır? Alternatif yollar, alternatif kaynaklar, alternatif toplanma alanları nerelerdir? Sayısız soru sorulabilir.

Depremi hemen ardından bölgeye ihtiyaçtan fazla ekip, gönüllü gitti, çadır, makine, battaniye vs. gönderildi. Ancak bunların ihtiyaç sahiplerine ulaştırılmasında problemler yaşandı. Gönüllüler çalışmak istiyor, enkaz kaldırmak istiyor ama başlarında koordine edecek arama kurtarma eğitimi almış bir koordinatör bulunamadı. Güvenlik güçlerinin nerde görev alacağı ve neler yapacağı belli değildi. Valilerden, kaymakamlardan ses çıkmayınca futbolcular, teknik direktörler, şarkıcılar gönüllüleri koordine etmeye çalıştılar, doğru da yaptılar ancak bunlar çözüm değildir. Stratejik planlar kağıt üzerindeyse bir işe yaramayacaktır.

Basının, bilim adamlarının, sosyal medyanın rolü de bu koordinasyonda sözcülük rolü yapmaktır olmalıdır.

Anın ve dakikaların değerlendirilmesi çok önemlidir. Eksikler, hatalar, yapılması gerekip de yapılmayanlar, desteklenmeyen projeler, hangi fayın atım doğrultusu bir ay sonra yeniden incelenecek, şapka dize konulup düşünülecek ve değerlendirilecek konulardır. Ancak depremin ya da herhangi bir doğal afetin hemen sonrasında koordinasyon, eldeki imkanların kullanılması, bütün Türkiye'nin tek yürek olup, yardıma koşmak için çırpındığı bir ortamda bu selin doğru yönlendirilmesi ve yaranın bir an önce sarılması sürecin doğru yönetilmesi anlamında önemli olacaktır. Ateş düştüğü yeri yakar ama bu milletin genel karakteri acıda birleşmektir.

### ***7- Kazma nereye vurulmalı!***

Depremden hemen sonra yetkililer 1 Martta kazmayı vurma açıklaması yaptı. O halde kazmanın vurulacağı yerin seçimi çok önemlidir ve üzerinde durulmalıdır.

Mantıklı olan aceleye getirilmemeli, birkaç ay ciddi planlama yapılmalı ve öyle vurulmalıdır. Ancak vurulacaksa da rant, kolaylık, kolay ulaşılabilirlik bir tarafa bırakılıp bilim temel alınarak vurulacak yer seçilmeli ve öyle vurulmalıdır.

İlk akla gelen kazma en kolay nereye geçerse oraya vurmaktır ama en kolay işlediği yer en küçük sarsıntıda kolaylıkla hasara yol açacak yerdir. O halde kazmayı vurunca ya ucunun kırılacağı ya sapının kırılacağı yere vurulmalıdır ya da kırıldığı yerde işe başlanmalıdır ki sağlam olsun.

Peki bu yer neresidir? En kolay ve en genel cevap: Tarım yapılamayan yerdir.

Anadolu'da ve Mezopotamya'da tarım yapılabilen yerler genel olarak kuvaterner (4. Zaman) arazileridir ve oldukça gevşek yapılı, taban suyu seviyesi yüksek ve muhtemelen de fay kırıklarının etkisiyle erozyonun hızlandığı ve buralarda birikmenin olduğu yerlerdir.

Anadolu genç oluşumlu ve oldukça engebeli bir yarımadadır ve dört bir yanı farklı levhaların sıkışması ile bir yandan yükselmekte, bir yandan kırılmakta, bir yandan aşınmakta, aşınan malzemeler de eğimin azaldığı yerlerde birikmektedir. Bu yüzden tarım yapılabilen araziler karık hatlarıyla ilişkili yerlerdir.

Yaygın söylem kazmanın fay hatlarından uzak yerlere vurulacağı ve şehirlerin buralara kurulacağı şeklindedir. Ancak fay hattının on metre uzağındaki sağlam zemine yapılmış bir bina fazla etkilenmezken, belki yüz kilometre uzaktaki alüvyon ovaya yapılmış binalar kolaylıkla yıkılabilmektedir. Depremin merkez üssü Pazarcık'ta sağlam binalar varken, Adana'da binaların yıkılması büyük oranda zeminle ilgilidir.

Dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralayabiliriz:

- Zemin seçimi: Temel jeoloji ve jeomorfoloji ilkeleri göz önünde bulundurulmalı, mümkünse anakaya üzeri yerler tercih edilmeli, birikinti konileri, alüvyon ovalar, kaplıca ve sıcak su çıkışı olan yerlerin yakını tercih edilmemelidir.

- Afet bölgeleri: Sıcak gündem deprem ve fay hatları olduğu için, sadece yaşanacak afet deprem gibi düşünülmemeli, sel ve taşkın, çığ, heyelan, kaya düşmesi, çamur akıntısı, yamaç döküntüsü gibi tehlikelerin olduğu yerler tercih edilmemelidir.

- Planlama: Genellikle şehir kurulur, yollar, altyapı çalışmaları kurulan yerleşim yerine uydurulmaya çalışılır. Hazır fırsat varken seçilen bölgenin arazi özelliklerine göre hangi şehir planı temel alınacaksa öncelikle planlama yapılmalıdır. Planlama da arazinin özelliklerine göre ızgara (hipodamik) plan mı, ırsal plan mı ya da arazi başka bir plan özelliği mi gösteriyor, ona göre özelliği olan bir plan seçilmelidir. Türkiye’de ırsal planı Aydın Atça kasabasında, ızgara planı ise kısmen Erzincan’da görmek mümkündür. Oysa dünyada şehir planlama İzmir Bayraklı’da başlamıştır ve 2800 yıl önceye dayanır, daha sonra gene en güzel örneklerinden birisi Miletos, diğeri de Yunanistan’da Pire’dir. Binlerce yıl sonra Anadolu’da planlı bir şehrimizin olmaması çok acı verici bir durumdur. Artık planlamada yeni şeyler söylemek lazımdır.

- Alternatifler: Şehir, sosyal donatı alanları ile anlamlıdır. Yoksa üst üste binlerce binanın plansız şekilde bir araya geldiği, meydanı, toplanma alanı, tiyatrosu, sineması, parkları, yeşil alanları gibi onlarca bileşeni olmayan binalar topluluğu olsa olsa büyük bir köydür. Alternatifin bir başka boyutu da her özel günde, tehlike anında, afetlerde, kullanılacak yollar, eğitim mekanları, alışveriş merkezleri, toplanılacak alanlar, kutlama programının yapılacağı yerler belirlenmelidir. Ancak burada hangisinin hangisiyle ilişkili olduğu, önceliği vs. haritalama tekniğiyle özellikle de CBS ile belirlenmelidir.


- Yapı özellikleri: Genellikle yapılan tartışma binaların sağlam yapılmadığı TOKİ tarafından inşa edilen binaların sağlam olduğu şeklindedir. TOKİ ile ilgili yapılan gözleme göre: TOKİ binaları genellikle hazine arazilerine yapıldığı için zeminin sağlam olduğu ve üzerine de sağlam inşa edildiği için sağlamdır. Mesela, yola çıkacaksınız, iki şeye dikkat edersiniz, yol ve arabanın güvenliği. Son model arabanızla yokuş aşağı, buzlu ve mucurlu yolda son sürat gidiyorsanız mutlaka kaza yaparsınız ama belki sağ kalabilirsiniz, ancak arabanız da kötüyse sağ çıkma ihtimaliniz yoktur. Zemin ve bina ilişkisi buna benzer.

Başta zeminin seçilmesinden başlamak üzere yapılan bütün planlamalar yapıldıktan sonra sıra yapılacak binaların ve çevre düzenlemelerinin özelliklerine gelmelidir. Ancak burada sorumluluk şehir bölge planlamacılarına, peyzaj mimarlarına, inşaat mühendislerine vs. gelmektedir ki, işin uzmanları tavizsiz planlama yapmalıdır.

## Tartışma and Sonuç

Afet yönetimi çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır. Yönetimsel, eğitim odaklı, bilinçlendirmeye yönelik, gönüllülüğün artırıldığı, bu alanda istihdamın da sağlandığı, sosyal medya ve yazılı ve görsel basının da etkin olduğu komple bir seferberlikle etkileri ve zararları azaltılabilecek bir olgudur. Afet yönetimi konusunda oluşturulabilecek bir farkındalık ve doğaya uyumlu yaşam ilk adım olmalıdır. Bütün bu ilişkileri sağlayabilecek olan bilim coğrafyadır. Ancak lisede verilecek coğrafya eğitiminin inniteliği ne kadar önemli olursa olsun ana sınıfından itibaren bütüncül bir bakış açısıyla programlar yeniden ele alınmalı ve insan-mekan ilişkisi uygulamalı, tatbikata dayalı, katılımcı bir yaklaşımla oluşturulmalıdır.

**ORCID**

Ali Meydan  ORCID:0000-0002-1278-096X

**Kaynakça**

- Akkuş, A. (2007). Jeomorfolojiye giriş. Eğitim kitabevi yayınları
- Benli, H. ve dğ. (2018). *Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri*. Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
- Meydan, A. (2019). Afet yönetimi. *Afetler ve afet yönetimi içinde* (Ed.: R. Sever). Pegem Akademi. 216-233
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara. Gündüz Eğitim ve yayıncılık
- TBMM. (2015). <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem20/yil01/ss345.pdf>, (erişim tarihi:21.09.2019).
- Tekeli, İ. (2014). Coğrafya ve mekan üzerine. Bir disiplinin iç dünyası içinde (Ed.: E. Bekaroğlu, A. R. Özdemir). 3-17
- Yazılıtaş, A. (2015). Türk afet yönetim sisteminde risk odaklı yönetimin önemi. *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 481. 551-578





## The importance of geography education in disaster management

Ali Meydan

**To cite this article:** Surname, N. (2023). The importance of geography education in disaster management, The Journal of International Social Science Education, 9(2), 101-129. DOI: 10.47615/issej.1308208

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1308208>



© 2023 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Geographic science is of vital importance in terms of disaster management.

The place and importance of geography science in disaster management is emphasized

Disaster risk and possible threats should be taken into consideration in all human activities.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

# The importance of geography education in disaster management

Ali Meydan 

Faculty of education, Nevsehir Haci Bektas Veli University, Nevsehir, 50300

## ABSTRACT

In this study, the importance of geography education in disaster management was tried to be revealed. The changes made in the education programs, the reflection of the changes on geography education, the disaster management process in Turkey, which is a disaster country, and its relationship with geography education were examined. The review process was carried out under 7 titles: 7 very late early childhood education, social studies, geography relation; national history, the importance of national geography in terms of disaster education; the importance of geomorphology in disaster education; geographer, geography course, necessity; pre-disaster and its importance; post-disaster and its importance; where to hit the pickaxe! As a result of the research, it can be suggested that disaster education should be given with a holistic education starting from kindergarten and should be done in line with the principles of geography science.

## ARTICLE HISTORY

Received 31 May 2023  
Accepted 7 November 2023

## KEYWORDS

Provide keywords  
between 3-5, Arial font  
style, 8 font size

Type of the paper  
Research article, Review  
article etc.

CONTACT Ali Meydan  [alimeydan01@gmail.com](mailto:alimeydan01@gmail.com)

© 2023 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Change and continuity are essential in the functioning of nature and even the universe. It reshapes and re-creates the architecture of the universe at every moment. While everything in the universe is deteriorating in accordance with the law of entropy, the energy entering the system enables it to be reconstructed, but there is always a constant change. From this perspective, it can be easily seen that approaches such as the order of nature and the balance of nature are out of the question. In the process of reshaping the architecture of the universe and nature at every moment, some changes, degradations and new formations that occur in nature emerge as disasters for living things and especially for humans. Large-scale events that generally occur beyond human control and cause great loss of life and property are called natural disasters. The consequences of the physical, social, psychological and economic effects of both individuals and societies can sometimes last for years or even never end.

Turkey is one of the countries most affected by the consequences of natural disasters in the world. In general terms, there are two reasons for this situation: First, since it is a young formation, the landforms have not yet reached the equilibrium profile, and its geographical location, its very rugged structure, and the fact that it is at the intersection of three important continental plates such as Eurasia, Arabia and Africa, make it a constantly moving land. It has a scree and tectonism also affects erosion and volcanism; The second is that although all these physical geography features are known, human practices such as settlements, roads, industrial facilities, residences and city planning are not carried out harmoniously. These characteristics underlie Turkey being more affected by a similar natural disaster compared to countries with similar geological and geomorphological characteristics.

In a country where natural disasters such as earthquakes, floods, avalanches, as well as human disasters such as mining accidents and transportation accidents frequently occur, the first thing that should be done is to prepare an effective disaster management plan. In this process, many facts, from training programs to social responsibility projects, from legal regulations to the uncompromising implementation of laws and regulations, must be evaluated together.

## Purpose

1. In this study, the importance of geography in disaster education is examined within the framework of the following headings and the principles of geography science.
2. 7 too late early childhood education, social studies, geography
3. National history, the importance of national geography in terms of disaster education
4. The importance of geomorphology in terms of disaster education
5. Geographer, geography course, compulsory
6. Before the disaster and its importance
7. After the disaster and its importance
8. Where to hit the pickaxe?

## Findings

### *1- 7 too late early childhood education, social studies, geography*

It has been understood that the way to countless problems or future planning, from knowing the world we live in, to predicting natural disasters and taking precautions, to geopolitics, from international relations to domestic and foreign trade, from industrialization to national security, is through geography education. Do not think that it is an exaggeration, it is definitely an understatement. However, when geography education was mentioned, the focus was on high school education, and the 9-10-year period before high school education, including kindergarten, was either not noticed or ignored.

From this, it should not be concluded that geography is unimportant in high school education. All discussions regarding geography in high school education, from the lack of class hours to the elective course status, from the small number of questions to the inadequacy of the course content, are also issues that need to be emphasized.

The "7 too late project", which was the product of the discussions at the "education for all meeting" held in Amman in 1999, was implemented based on the fact that the "formal education" age for starting a child's education is late and that the contribution to "education for all" is through pre-school education. . In Turkey, pre-school education was prioritized by the Ministry of National Education, new regulations were made regarding the age of starting primary school, campaigns and projects were carried out in this context, and a lot of progress has been made. However, the planning of lessons and course contents was somewhat ignored or planned incorrectly.

However, due to Turkey's bad luck, it started to progress on one side and regress on the other. In 1998, 2005 and 2018, changes were made in both national education course contents and teaching programs. If a few examples are given, it can be clearly understood that the gravity of the situation and that no matter what is done in high school, it is too late.

In primary school, life sciences and social studies lessons were taught by classroom teachers, first in five grades, and for the last ten years in four grades, and geography-related achievements are also included in these courses. In the 1998 program, there were seven hours of courses: Introduction to Geography, Geography and Geopolitics of Turkey, and Geography of Countries. Elective courses and minor field courses are kept separately. Geography of Countries was removed from the 2005 program, and Introduction to Geography in 2018 (its name was changed to General Geography in 2005), and the Geography and Geopolitics of Turkey course was reduced to two hours.

In the social studies program, with each program change, the number of courses was reduced, if the course was still ongoing, the hours were reduced, and their scope was also narrowed. So, while there is now an argument that the building was built poorly regardless of the solidity of the ground, it is obvious that the programs are no different from that.

In secondary school, subjects such as the shape and movements of the earth and

climate are included in the science course. It is predicted that science teachers gain this qualification with a two-hour astronomy and two-hour earth science course. According to the personal experiences of the faculty members who teach these courses, students see these courses as nothing more than elective general culture courses.

So what to do!

Either social studies teachers should be included in the 4th grade social studies course, or the program should be adjusted. Either geography-related subjects in secondary school should be included in the social studies course, or an interdisciplinary approach should be adopted, and the same subjects should be taught in line with the principles of geography in the social studies course, and the principles of physics and chemistry in the science course. In fact, the application of National History, National Geography seems much more reasonable. These and similar problems should be solved with common sense and within the framework of basic sciences.

It should not be forgotten that 7 is too late, but the subject of discussion is after 15. Before moving on to the age of 15 or older, the importance of National History and National Geography courses in terms of disaster management should be examined.

## ***2- The importance of national history and national geography in terms of disaster education***

One of the most important practices in the education system during the Republic period was the inclusion of national history, national geography and civics courses in secondary school programs, which were implemented between 1985 and 1998. Although the social studies course, which has been substituted for these three courses since 1998, aims to realize the ideals of citizenship transfer, cultural transfer, and raising active and democratic citizens, it may be suitable for countries such as America and Canada, but it also not only achieves the goal, but also history and geography achievements. has been left aside.

So why are national history and national geography important?

First of all, our perspective as a nation state is based on nationality. The scientific aspect is the integration of geographical knowledge and awareness, which reveals all the characteristics of the place, and all the activities of people over time.

Let's summarize as follows:

Geography examines all the features of space and the space-human relationship within a process. In other words, the process is to understand and reveal the characteristics of space in the relationship of yesterday, today and tomorrow. History, on the other hand, reveals all the activities of people in the process by showing place and time. In other words, when we trace history on the place, it is possible to clearly see where people settled, where they used as a transportation route, where they carried out their economic activities, where they did agriculture, within the framework of their carrying capacity, characteristics of using the place, respect for nature and harmony with nature. This has been the case for ten thousand years, and although the language, religion,

civilization and era have changed, how the place will be used has not changed.

So when did it change?

It changed when people succumbed to capitalism, thought they dominated nature, abandoned the laws of nature, and thought that history and geography were rote knowledge.

What is needed is that everything is within the historical and geographical features that Turkey has. As long as you know how to read it correctly. Leaving the historical features and beauties to the experts in the field, it would be appropriate to move on to disaster education in high school education after the age of 15 and the importance of geomorphology in terms of disaster education in terms of examining the disaster process.

### ***3- The importance of geomorphology in terms of disaster education***

The geography course curriculum is based on students' acquisition of skills, as in other courses. One of these skills is the ability to perceive change and continuity. In other words, it is necessary to perceive and comprehend that everything in the universe, starting from a human being, and the universe itself are in a constant state of change. This change and continuity or continuous change can be examined, especially on land, in terms of geography science, thanks to geomorphology, one of the sub-sciences of geography.

Geomorphology can be briefly defined as the branch of science that studies the formation and development of the earth on the surface and under the sea. The working principle of geomorphology is shaped within the framework of structure, process and time. In other words, it examines how the basic structure, including the structure, takes shape over time and what changes it undergoes under the influence of internal and external forces. These forces are internal forces such as earthquakes, volcanism, mountain formation and continent formation, and external forces that cause erosion by effects such as streams, wind, glaciers and waves. If these effects did not exist, the earth would remain as it is and there would be no need to have all these discussions.

Therefore, it is necessary to benefit from the data of geomorphology studies in all situations such as planning, growth of cities, and lands to be opened for new development.

### ***4- Geographer, geography course, obligation***

After every disaster, "This wouldn't happen if geographers worked in institutions!" "This wouldn't have happened if the geography course wasn't optional!" "This wouldn't happen if there were more geography questions in the exams!" such approaches are encountered.

From where? Because geography is the science that has a holistic perspective and can reveal the general principles of land use, how the nature-human relationship should be,

how to benefit from nature, and what intervention in nature will produce what results.

What about geographer? A person who can apply the data of the science of geography to life or has the competencies required by the science of geography.

Is it so? Although rare, it is possible to encounter geographers with this competence and proficiency, but their number can be counted on the fingers of one hand.

What's the problem?

- ❖ Low readiness level of students entering high school. Because the student comes to high school unaware of geography.
- ❖ Number of quotas
- ❖ No score threshold for university entrance
- ❖ Score type: This is a sacred area, if there was equal weight there would be no problem!
- ❖ Lack of sufficient faculty members in departments
- ❖ Lack of professional recognition
- ❖ Job opportunities are very limited and not even available other than teaching.
- ❖ No internship.
- ❖ Lack of laboratories in departments
- ❖ Conducting field studies superficially, having an excursion nature, or even not having them done at all.
- ❖ Not having a drill, or even not being informed about the drill.

There are dozens of other problems, but the problem is clear.

### *5- Before disaster and its importance*

It is useful to briefly examine the pre-disaster process in the order of before, during and after the disaster as ways to protect against a natural disaster.

Anatolian people face a disaster almost every day because they do not know or do not care about land use, that is, how to use and evaluate the land, Anatolia. However, scientific data has revealed both macro and micro level, village by village, town by town, where the settlement will be built, where the factory can be built, where the road will pass, how many floors of buildings can be built on which ground, where agriculture, animal husbandry and tourism can be done.

The oldest settlements in the world are around Anatolia and hundreds of different civilizations have been established for about ten thousand years, but no civilization has tried to understand the language of nature and live in harmony with nature, without challenging nature. When the traces of all settlements until about 150 years ago are traced, it is seen that they were not settled on agricultural land, loose soil, places with high ground water, areas where rocks would fall, flood or flood would occur, and safer, more solid ground and south-facing areas were chosen as settlements.

Adapting to nature instead of fighting is possible by knowing geography, tracing the

past of ten thousand years is possible by knowing history, and science shouts out the facts rather than giving clues.

### ***6- After disaster and its importance***

It is essential that disaster management be considered as a national strategy. The scientific process reveals to handle the event in three stages.

1. Before the disaster
2. Disaster sequence
3. Post-disaster

It is possible to manage the process based on dozens or hundreds of precautions, inspections, laws, regulations, projects and scientific studies to be carried out before the disaster. During a disaster, first of all, drills reveal what can be done in a practical way, and the more the practices and preparations in the drill can be applied, the more likely the chance of survival can be increased.

There is a field of research we call operations. Operation means making halva using all the ingredients at hand. Turkey has not had any problems as a country, in terms of human resources or available opportunities. The problem stems from the mentality that it should be less, let it be mine, let it be less, let me do it. Even if the management process is not under this heading, it is included in the strategic plans of all institutions and organizations, especially ministries and governorships. Strategic plan means planning for tomorrow, and it also means taking risks, possibilities and disadvantages into consideration while planning for tomorrow.

### ***7- Where to hit the pickaxe!***

Immediately after the earthquake, authorities made a statement on March 1st. Therefore, the selection of the place where the pickaxe will be hit is very important and should be considered.

So where is this place? The easiest and most general answer: It is a place where agriculture cannot be done.

We can list the points that need to be taken into consideration as follows:

- Floor selection
- Disaster areas
- Planning
- Alternatives
- Structure features

After all the planning, starting from the selection of the ground, has been made, it is time to come to the characteristics of the buildings and environmental arrangements.




However, here the responsibility lies with city regional planners, landscape architects, civil engineers, etc. It means that experts in the field should make uncompromising planning.

## **Discussion and Conclusion**

Disaster management should be considered as a multidimensional phenomenon. It is a phenomenon whose effects and harms can be reduced through a complete mobilization that is managerial, education-oriented, awareness-raising, increasing volunteerism, providing employment in this field, and involving social media and written and visual media. Raising awareness about disaster management and living in harmony with nature should be the first step. The science that can provide all these relationships is geography. However, no matter how important the quality of geography education to be given in high school is, programs should be reconsidered from a holistic perspective starting from kindergarten and the human-space relationship should be created with an applied, exercise-based, participatory approach.

## ORCID

Ali Meydan  <http://orcid.org/> ORCID:0000-0002-1278-096X

## References

- Akkuş, A. (2007). Jeomorfolojiye giriş. Eğitim kitabevi yayınları
- Benli, H. ve dğ. (2018). *Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri*. Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
- Meydan, A. (2019). Afet yönetimi. *Afetler ve afet yönetimi içinde* (Ed.: R. Sever). Pegem Akademi. 216-233
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara. Gündüz Eğitim ve yayıncılık
- TBMM. (2015). <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem20/yil01/ss345.pdf>, (erişim tarihi:21.09.2019).
- Tekeli, İ. (2014). Coğrafya ve mekan üzerine. Bir disiplinin iç dünyası içinde (Ed.: E. Bekaroğlu, A. R. Özdemir). 3-17
- Yazılıtaş, A. (2015). Türk afet yönetim sisteminde risk odaklı yönetimin önemi. *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 481. 551-578