

# IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

## INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME : 1 ISSUE : 1 YEAR : 2020



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM  
ÇALIŞMALARI DERGİSİ

ÇİLT : 1 SAYI : 1 YIL : 2020

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSSEL DERGİ

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT : 1 SAYI : 1 YIL : 2020

## YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

ASSOC. PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

## BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

ASSOC. PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

## WEB SİTESİ/WEBSITE

[HTTPS://DERGIPARK.ORG.TR/TR/PUB/IJPES](https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes)

[HTTPS://IJPES.ONLINE](https://ijpes.online)

## E-MAIL

[IJPESONLINE@GMAIL.COM](mailto:ijpesonline@gmail.com)

## SEKRETER/SECRETARY

HAKAN ULUM

## YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

## ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

DR. ÖMER GÖKHAN ULUM

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT : 1 SAYI : 1 YIL : 2020

## EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

### BAŞ EDITÖR

LÜTFİ ÜREDİ, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

### EDITÖR

ÖMER GÖKHAN ULUM, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

## YAYIN VEYA DANIŞMA KURULU

İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

YASIN ÖZKARA, AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

HAKAN ULUM, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT : 1 SAYI : 1 YIL : 2020

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1-9

KALIPSAK İFADELER (FORMULAIC LANGUAGE) VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ:

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF KİTAPLARININ İNCELEMESİ

ÖZLEM ÇUKURLU & GÖKHAN ÖZSOY

10-21

İLKOKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME DAİR BEKLENTİLERİ

VAHİT AĞA YILDIZ

22-31

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİKKAT EKSİKLİĞİ BULUNAN ÖĞRENCİLERİN

DERSİ ETKİLİ DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM

ARAŞTIRMASI

HARUN USANMAZ & SULTAN BAYSAN

32-39

3- 6 YAŞ GRUBU OTİZMLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN

SÖZCÜK DAĞARCIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

PINAR KAYA DÖŞLÜ & BEKİR AYDIN LEVENT

40-47

UNESCO 2030 EĞİTİM RAPORUNDA UMUT VEREN UYGULAMALARA GENEL BAKIŞ

: DOKÜMAN İNCELEMESİ

METİN ALTUNKAYNAK

# Kalıpsal İfadeler (Formulaic Language) ve İngilizce Öğretimi: İlkokul Dördüncü Sınıf Kitaplarının İncelemesi

Özlem ÇUKURLU<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen, Giresun Bilim ve Sanat Merkezi, ocukurlu.01@gmail.com

Gökhan ÖZSOY<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü ABD, goozsoy@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 2019-12-05

Kabul Tarihi/Accepted: 2020-02-13

## ÖZ

Bu çalışmada İngilizce ders kitaplarında kalıpsal ifadelerin kullanılma durumu araştırılmıştır. Bu amaçla doküman analizi yöntemi kullanılmış Kecskes'in Continuum ölçeğinden yararlanılarak dördüncü sınıf MEB İngilizce ders kitabı ve özel bir okulda kullanılan İngilizce ders kitabı ünite bazında incelenmiştir. Her bir ünite de kullanılan kalıpsal ifadeler gruplara ayrılarak ve tekrarlanma sıklığı not edilerek frekans tablosu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda MEB İngilizce ders kitabında toplam 495 kalıpsal ifadeye yer verildiği, 194 kullanım ile en çok kullanılan kalıpsal ifade türünün sabit ya da yarı sabit anlamsal birimler (fixed or semi-fixed semantic units) olduğu görülmüştür. Özel okulda kullanılan ders kitabında ise toplamda 1813 kalıpsal ifadenin olduğu, 723 kullanım ile sabit ya da yarı sabit anlamsal birimlerin (fixed or semi-fixed semantic units) kitapta en fazla yer verilen kalıpsal ifade türü olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde İlkokul MEB İngilizce 4. Sınıf ders kitabının kalıpsal ifade kullanımı açısından yeterli olmadığı, özel okulda kullanılan İngilizce ders kitabının ise kalıpsal ifade bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu ancak "present perfect tense" gibi soyut konuları içerdiği için öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kalıpsal ifadeler, ilkökul 4. sınıf, ders kitabı

## Formulaic Language and English Language Teaching: Examination of 4<sup>th</sup> Grade English Coursebooks

### ABSTRACT

In this study, status of formulaic language use in English coursebooks was examined. For his purpose, document analysis method was employed and 4th grade English coursebook approved by Ministry of National Education (MNE) and an English coursebook used at a private school was examined with Kecskes' Continuum scale as unit based. A frequency table was prepared by dividing Formulaic language in each unit into groups and noting down their repetition frequency. As a result of the study, it was seen that there are 495 formulaic language in MNE English Coursebook, the most frequently used formulaic language type is fixed or semi-fixed semantic units with 194 repetition. Whilst, in private school's English coursebook there are 1813 formulaic language and the most frequently used formulaic language type is fixed or semi-fixed semantic units with 723 usage. Generally, 4th grade English coursebook of MNE is insufficient in terms of formulaic language use yet, English coursebook used at the private school has a rich content in regard to formulaic language. However, as it contains concrete subjects like "present perfect tense" it is not appropriate for 4th grades' level.

**Keywords:** Formulaic language, primary school 4th grade, coursebook

### 1. GİRİŞ

Son yıllarda küreselleşmenin hızla yayılması ile birlikte dünyada ortak bir dil arayışı (Lingua Franca) hızla artmış, bu bağlamda İngilizce en fazla kullanılan dil olmuştur. (Kecskes, 2007). Dünyanın birçok farklı ülkesinden farklı dil ve kültürlerle sahip birçok insan birbirleriyle iletişime geçmek için İngilizceyi ortak dil olarak kullanmaya başlamıştır (Bostancı, 2017). Dolayısıyla İngilizce iletişim kurabilmek bir gereklilik haline gelmiş bu da İngilizce öğretimine yeni bir boyut kazandırarak iletişim becerilerini ön plana çıkarmış, özellikle İngilizce konuşmaya dayalı bir öğretim yapma önemli bir hal almıştır.

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, kalıpsal ifade (formulaic language) kullanımının konuşma akıcılığı sağlayarak iletişime geçmeyi artırdığını göstermektedir (Üstünbaş ve Ortaçtepe, 2016). Kalıpsal ifade kullanımı sözcüklerin/cümlelerin beyinde işlenerek anlamlandırılma sürecini hızlandırmakta (Üstünbaş, 2014; Wray, 2002) uygun ve doğru ifadelerin kullanımı konuşma aralarında geçen süreyi kısaltarak kişinin daha akıcı konuşmasını sağlamakta ve böylece konuşmacının anadili İngilizce olan kişiler gibi algılanmasına neden olmaktadır (Preffier, 2014; Üstünbaş, 2014; Wood, 2006). Boers ve Lindstromberg'e (2012) göre zengin bir kalıpsal ifade dağarcığına sahip olan kişiler konuşmaları daha iyi anlamakta, cümlelerin bir kısmını duymamış veya anlamamış dahi olsalar bu kısımları kendileri zihinlerinde tamamlayarak konuşmanın gidişatına dair bir tahmin yürütebilmektedirler (Boers ve Lindstromberg'ten aktaran Preffier, 2014).

Kalıpsal ifadeler birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış buna rağmen araştırmacıların hem fikir olduğu net ve tek bir tanım ortaya koyulamamıştır. Bununla birlikte Literatür incelendiğinde yapılan tanımlardan yola çıkarak kalıpsal ifadelerin ortak özelliklerinin birden çok anlamlı kelime (multi-morpheme) içermeleri, bir defada duraksamadan söylenebilmeleri ve derlemde (corpus) sıkça yer almaları olarak söylenebilir (Akkoç, 2017; AlHassan, 2014; Bostancı, 2017; Kılıç, 2015; Preffier, 2014; Üstünbaş 2014; Weinert, 2017). Bu açıdan Wray'ın (2002) yapmış olduğu tanım en geniş ve en kabul gören tanım olarak kabul edilmektedir ki o da kalıpsal ifadeleri genel olarak devamlı olsun ya da olmasın zihinde bütün olarak depolanan ve bir defada geriye çağrılabilen çoklu ifadeler olarak tanımlamıştır.

Kalıpsal ifadeler önce şekilleri temel alınarak (form-based), daha sonra fonksiyonlarına göre (function-based) sonrasında ise kullanım sıklıkları (usage-based) göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır (Üstünbaş, 2014). Alternberg (1993) ve Sinclair'e (1991) göre kullanım sıklığı sınıflandırmasında ifadelerin söylenme sıklıkları ve derlemde geçmeleri temel alınır (Alternberg ve Sinclair'den aktaran Üstünbaş; 2014). Bu sınıflandırmada anadili İngilizce olan kişilerin kullandıkları cümleler ve deyimler önemli bir yere sahiptir (Bostancı, 2017; Üstünbaş, 2014).

Kecskes ise *continuum* adını verdiği bir tablo kullanarak kalıpsal ifadeleri sınıflandırmıştır (Kecskes, 2007) . Bu tablo gramer birimleri (*grammatical units*), sabit ya da yarı sabit anlamsal birimler (*fixed semi-fixed semantic unit*), öbek filler (*phrasal verbs*), duruma bağlı sözcükler (*situation bound utterances*) ve deyimler (*idioms*) olmak üzere altı bölüme ayrılmıştır (Kecskes, 2007). Gramer birimleri (*grammatical units*), dilbilgisi kurallarını içeren *be going to, have to* gibi kelime gruplarının olduğu bölümdür. Sabit ya da yarı sabit anlamsal birimler (*fixed- semi-fixed semantic units*), bir kısmı değişebilen ya da değiştirilemeyen *as a matter of fact, suffice it to say* gibi çoklu kelime gruplarıdır. Öbek filler (*phrasal verbs*), başka bir bağlaç veya edatla birlikte kullanılan ve bu bağlaç veya edat ile birlikte kullanıldığında asıl anlamından çıkarak farklı bir anlam kazanan fiillerden oluşur; *put up with, get along with* gibi. Konuşma formülleri (*speech formulas*), fonksiyonuna bağlı olarak kullanılan *not bad, I mean* gibi konuşma rutinleridir ve konuşmacının uygun bulunduğu her yerde kullanılabilir. Duruma bağlı sözcükler ise (*situation-bound utterances*) içinde bulunulan duruma uygun olarak kullanılan cümlelerdir ve belli bağlamlarda kullanılır. Örneğin; yeni tanıştığın birine adını sormak: *What is your name? Idioms* ise deyimlerdir ve kendisini oluşturan kelimeleri değiştirmek semantik olarak mümkün olsa da deyimden içerdiği anlam bozulacağından herhangi bir değişiklik yapılması olası değildir: *Kick the bucket, spill the beans* (Bostancı, 2017; Preffer, 2014).

Kalıpsal ifade kullanımının konuşmada akıcılığı artırdığı ve iletişimde kolaylık sağladığı göz önüne alındığında, bu ifadelerin doğru ve yerinde kullanılabilmesi için öğrenen kişilerin bu ifadelerle mümkün olduğunca karşılaşmaları ve bu ifadeleri fark etmeleri gerekmektedir (Üstünbaş 2014). Webb, Newton ve Chang'ın (2013) yürüttüğü çalışma eşli kelime gruplarının (*collocations*) 15 defa karşı karşıya kalındıktan sonra ancak öğrenilebildiğini göstermiştir (Webb, Newton ve Chang' ten aktaran Kılıç, 2015). Hangi kalıpsal ifadenin nerede ve nasıl kullanılacağını öğrenmek ise ancak uygun bağlam ile mümkündür. Bununla birlikte Meunier'in (2012) de belirttiği üzere İngilizce öğretiminde bağlam oluşturmak için yararlanılan kaynaklar öğretmen ve ders kitabı ile sınırlıdır ve öğretmenlerin ders anlatma süresi dersin yaklaşık olarak %70'ini oluşturmaktadır (Meunier'den aktaran Kılıç, 2015). Bu nedenle öğrencilerin kalıpsal ifadeler ile karşılaşmaları sadece ders

kitapları ve öğretmenler ile sınırlı kalmaktadır. Bunun yanında ders kitaplarını içeriği gerçek hayatı yansıtmaktan ziyade öğrencilere öğretilmek istenen konu etrafında şekillenmektedir (Gillmore, 2007).

İngilizce iletişimin dünya çapında artması ile birlikte Türkiye’de de İngilizce öğretim müfredatı değişmiş, kalıpsal ifade öğretimi ile ilgili doğrudan bir ifade geçmemekle birlikte iletişim kurma ve kendini ifade edebilmeyi öngören kazanımlar programda yer almıştır (MEB, 2018). Bu çerçevede bu çalışmada kalıpsal ifadelerin ilkökul dördüncü sınıf kitaplarında kullanılma durumları araştırılmış ve aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. İlkokul 4. Sınıf İngilizce ders kitaplarında kalıpsal ifadelerin kullanılma durumu nedir?
2. İlkokul 4. sınıf İngilizce ders kitaplarında hangi gruptaki kalıpsal ifadeler daha sık kullanılmaktadır?
3. Kalıpsal ifadelerin kullanılma miktarı bakımından MEB onaylı ders kitapları ile özel okul ders kitapları arasında fark var mıdır?
4. Kalıpsal ifadeler öğrenci ders kitabında mı yoksa çalışma kitabında mı daha sık kullanılmaktadır?

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı’nın onayladığı dördüncü sınıf İngilizce ders kitabı ve özel bir okulda kullanılan İngilizce ders kitabı incelenmiştir. MEB İngilizce öğretim müfredatına göre iletişim becerileri 4. Sınıfta yoğunluk kazandığından 4. Sınıf İngilizce ders kitapları tercih edilmiştir. Daha önceki yıllarda okullarda kullanılmak üzere MEB onaylı birden fazla kitap mevcut iken bu çalışmanın yürütüldüğü 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB onaylı yalnızca bir kitap bulunmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye’de kalıpsal ifade üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak “formulaiclanguage”in ne demek olduğu (Akkoç, 2017; AlHassan, 2014; Bostancı, 2017 Kılıç, 2015; Preffier, 2014; Üstünbaş ve Ortaçtepe, 2016) ve kalıpsal ifade öğretiminin yüksek öğretim öğrencilerinin yazma, akademik yazma ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak İngilizce öğretiminin ilkökul ikinci sınıfta başladığı göz önüne alındığında ilköğretim öğrencilerini kapsayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alan- yazına katkı sağlaması ve İngilizce öğretimi ve kalıpsal ifadeler üzerine yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından bu çalışmanın faydalı olacağı öngörülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı dördüncü sınıf İngilizce kitaplarında kalıpsal ifadelerin kullanılma durumunu incelemektir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 2017 basımı dördüncü sınıf İngilizce ders kitabı ve özel bir okulda okutulan İngilizce ders kitabı seçilmiştir. MEB İngilizce ders kitabı üçlü set halinde basılmıştır ve toplamda 10 ünitelerden oluşmaktadır. Özel okulda kullanılan ders kitabı ise iki kitap halindedir ve ilk kitap 8+8 olmak üzere birbirini ile ilintili 16 ünitelerden oluşmaktadır. Bununla birlikte kitapta değerler, bilim, coğrafya, sanat, müzik ve gramer bölümleri bulunmaktadır. İkinci kitapta ise ilk kitap ile ilintili alıştırmalar yer almaktadır.

Kalıpsal ifadelerin dördüncü sınıf İngilizce ders kitaplarında kullanılma durumunu belirlemek için Kecskes’in *continuum* ölçeğinden yararlanılmıştır. İfadeleri fonksiyonlarına göre gruplandırması açısından bu ölçek tercih edilmiştir. Kecskes ölçeğine göre kalıpsal ifadeler gramer birimleri (*grammaticalunits*), sabit ya da yarı sabit anlamsal birimler (*fixed semi-fixedsemanticunit*), öbek filler (*phrasalverbs*), duruma bağlı sözcükler (*situationboundutterances*) ve deyimler (*idioms*) olmak üzere altı başlık altında toplanmaktadır.

*Formulaic Continuum*

Grammatical Units	Fixed Semantic Units	Phrasal Verbs	Speech Formulas	Situation-bound Utterances	Idioms
<i>Be going to</i>	<i>as a matter of fact</i>	<i>Put up with</i>	<i>Goingshopping</i>	<i>Welcome aboard</i>	<i>Kick the bucket</i>
<i>Have to</i>	<i>suffice it to say</i>	<i>Get along with</i>	<i>Not bad</i>	<i>Help yourself</i>	<i>Spill the beans</i>

Kalıpsal ifadelerin dördüncü sınıf kitaplarında yer alıp almadığını belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmış, kalıpsal ifade olarak tanımlanabilecek kelime gruplarını belirlemek için genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre bir ifadeyi kalıpsal olarak nitelendirebilmek için, o ifadenin birden fazla kelime grubundan oluşması, bir defada duraksamadan söylenebilmesi ve derlemde sıkça kullanılması gerekmektedir.

Kalıpsal ifadelerin belirlenmesinde kullanılacak ölçütler arasında “birden fazla kelime grubundan oluşması” gibi bir kıstas olmasına rağmen kalıpsal ifadelerin sık tekrarlanarak derlemde yer alması gerektiği göz önüne alınarak bu çalışmada “*thanks, sure, please*” gibi tek başına kullanılan kelimeler de kalıpsal ifade olarak sayılmıştır. Ayrıca tek bir fiil ile kullanılan farklı aktiviteler “*playfootball, playtennis, playchess*” gibi ortak bir başlık altında (*playgames*) toplanmıştır.

Belirlenen kalıpsal ifadelerin kullanılma sıklığını ortaya koymak için her bir kelime grubunun bir üniteye kaç defa geçtiği araştırmacı tarafından not edilerek bir frekans tablosu hazırlanmıştır. Ayrıca kelime grupları yazılırken Kecskes’in *continuum* ölçeğine göre sınıflandırma yapılmıştır. Bu aşamada sınıflama esnasında ortaya çıkabilecek hata payını en aza indirmek amacıyla iki İngilizce öğretmenin daha görüşü alınmıştır. Belirlenen ve gruplara ayrılan kalıpsal ifadelerin tamamı daha önce yapılan araştırmalarda geçen kalıpsal ifadeler ile karşılaştırılarak ve sözlüklerde (Longman ve Oxford online dictionary) derlemde kullanılma durumlarına bakılarak tanım ve tasnif açısından doğruluğu kontrol edilmiştir. Belirlenen kalıpsal ifadeler, uzman görüşüne sunulmuş ve uygun olmadığı tespit edilen ifadeler listeden çıkarılmıştır. Tüm bu aşamalar öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı için ayrı ayrı yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın amacı ve problem cümleleri ışığında Milli Eğitim Bakanlığı’nca onaylanmış dördüncü sınıf İngilizce ders kitabı ve özel bir okul tarafından kullanılan İngilizce ders kitabı Kecskes’in *continuum* ölçeği kullanılarak ünite bazında değerlendirilmiş ve bu inceleme sonucuna göre aşağıdaki tablolar elde edilmiştir:

**Tablo 1.** MEB Onaylı Ders Kitabında Kullanılan Kalıpsal İfadeler ve Türleri (1.Ünite)

Duruma Bağlı Sözceler (Situation Bound Utterances)	Öğrenci Kitabı	Çalışma Kitabı
Here you are	2	2
What is your name?	2	1
<b>Konuşma Formülleri (Speech formulas)</b>		
Say that again	3	1
Of course	2	-
<b>Grammer birimleri (grammar units)</b>		
May	2	1
<b>Öbek fiiller (Phrasal verbs)</b>		
Sit down	3	1
Stand up	-	2
<b>Sabit ya da yarı sabit anlamsal birimler (Fixed, Semi-Fixed Semantic Units)</b>		
Ask for st	1	-
<b>Deyimler (idioms)</b>		
-	-	-



**Tablo 2.** MEB Onaylı Ders Kitabında Kullanılan Kalıpsal İfade Frekans Değerleri

	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
1. Ünite	43	24	67
2. Ünite	7	3	10
3. Ünite	70	61	131
4. Ünite	44	22	66
5. Ünite	51	21	72
6. Ünite	3	1	4
7. Ünite	20	22	42
8. Ünite	19	10	29
9. Ünite	18	10	28
10. Ünite	24	22	46
<b>Toplam</b>	<b>299</b>	<b>196</b>	<b>495</b>

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde MEB İngilizce ders kitabı 1. üniteye 67 kalıpsal ifade 2. üniteye 10, 3. üniteye 131, 4. üniteye 66, 5. üniteye 72, 6. üniteye 4, 7. üniteye 42, 8. üniteye 29, 9. üniteye 28 ve 10. üniteye 46 olmak üzere toplamda 495 adet kalıpsal ifade kullanıldığı görülmektedir.

Yine 495 kalıpsal ifadenin 299 tanesinin öğrenci ders kitabında kullanıldığı, geriye kalan 196 ifadenin ise öğrenci çalışma kitabında geçtiği görülmektedir. Kitapta en fazla kalıpsal ifadenin yer aldığı ünite ise üçüncü üniteye aittir.

*Like/don't like* yapısı toplamda 49 defa yinelenerek en fazla tekrarlanan ifade olmakla birlikte yalnızca üçüncü üniteye 33 defa kullanılmıştır. Geriye kalan 16 kalıpsal ifadenin 14'ü altıncı üniteye, 2'si ise dokuzuncu üniteye yer almaktadır.

*Have got/has got* yapısı 7,8 ve 9. üniteye arka arkaya kullanılarak en fazla ardışık tekrarlanan kalıpsal ifade olmuştur. Diğer kalıpsal ifadeler en fazla iki üniteye ardışık olarak kullanılmış olmakla birlikte genel olarak bakıldığında kelime gruplarının birbirini takip etmeyen farklı ünitelerde yer aldığı ya da tek bir ünite ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Özel Okul Ders Kitabında Kullanılan Kalıpsal İfadeler ve Türleri (1. Ünite)

Duruma Bağlı Sözceler (Situation Bound Utterances)	Öğrenci Kitabı
See you	1
What is your name	1
Konuşma Formülleri (Speech formulas)	
You know	2
I am sure	1
Grammer Birimleri (grammar units)	
Love/like	8
Have to	1
Öbek Filler (Phrasal verbs)	
Go round	1
Find out	2
Sabit ya da Yarı Sabit Anlamsal Birimler (Fixed, Semi-Fixed Semantic Units)	
Ride a bike	1

Havebreakfast/lunch	2
<b>Idioms</b>	
-	-

**Tablo 4.** *Özel Okul Ders Kitabında Kullanılan Kalıpsal İfade Frekans Değerleri*

	1. Kitap	2. Kitap	Toplam
<b>Giriş</b>	41	520	561
1. Ünite	39		39
2. Ünite	98		98
3. Ünite	39		39
4. Ünite	35		35
5. Ünite	91		91
6. Ünite	58		58
7. Ünite	101		101
8. Ünite	73		73
1. Ünite	103		103
2. Ünite	25		25
3. Ünite	35		35
4. Ünite	68		68
5. Ünite	31		31
6. Ünite	94		94
7. Ünite	72		72
8. Ünite	23		23
<b>Değerler (Values)</b>	129		129
<b>Bilim (Science)</b>	23		23
<b>Coğrafya (Geography)</b>	4		4
<b>Sanat (Art)</b>	39		39
<b>Müzik (Music)</b>	15		15
<b>Grammer (Grammer Reference)</b>	56		56
<b>Toplam</b>	1293	520	1813

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde özel okulda kullanılan İngilizce ders kitabı giriş kısmında 561 kalıpsal ifade, 1. Ünite 39, 2. ünite 98, 3. ünite 39, 4. ünite 35, 5. ünite 91, 6. ünite 58, 7. ünite 101, 8. ünite 73 ve yine 1. Ünite 103, 2. ünite 25, 3. ünite 35, 4. ünite 68, 5. ünite 31, 6. ünite 94, 7. ünite 72, 8. ünite 23, değerler kısmında 129, bilim kısmında 23, coğrafya kısmında 4, sanat kısmında 39, müzik kısmında 15 ve gramer kısmında 56 olmak üzere toplamda 1813 adet kalıpsal ifade kullanıldığı görülmektedir.

Yine 1813 kalıpsal ifadenin 1293 tanesinin öğrenci ders kitabında kullanıldığı, geriye kalan 520 ifadenin ise 2. kitapta geçtiği görülmektedir. Kitapta en fazla kalıpsal ifadenin yer aldığı bölüm ise değerler kısmıdır.

*Be going to* yapısı toplamda 142 defa yinelenerek en çok tekrarlanan ifade olmakla birlikte 47 defa 1. Ünite kullanılmıştır. Geriye kalan kısmı ise kitabın geneline serpiştirilmiştir. Kalıpsal ifadelerin hemen hepsi her ünite kullanılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada kalıpsal ifadelerin ilkökul dördüncü sınıf kitaplarında kullanılma durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Kalıpsal ifadeleri belirlemek için oluşturulan ölçütler doğrultusunda her bir kitap ünite bazında taranmış ve MEB İngilizce ders kitabında 495, özel okul ders kitabında 1813 adet kalıpsal ifadenin yer aldığı görülmüştür. MEB İngilizce ders kitabında kullanılan kalıpsal ifadelerin 299'ü öğrenci ders kitabında kullanılırken 196'sı çalışma kitabında kullanılmıştır. Ancak çoğu kalıpsal ifadenin ya öğrenci kitabında ya da çalışma kitabında yer almadığı veya bu kitaplardan herhangi birinde yer almayan bir ifadenin diğerinde yer aldığı görülmüştür. Örneğin, öğrenci kitabının ilk ünitesinde “*welcome*” ifadesi iki defa kullanılmışken öğrenci çalışma kitabında hiç geçmemiştir. Daha sonraki dokuz üniteye yine bu ifadeye rastlanmamıştır. Çalışma kitabının ikinci ünitesinde geçen “*What is your name?*” ifadesi ders kitabında yer almamaktadır. Bunun gibi birçok örnek kitabın çeşitli yerlerinde karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çocuklar okulda öğrenmedikleri bir grup kelime ile ödev olarak karşılaşabilmekte, bu durumla kendi kendilerine baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Bazı öğrenciler bunun üstesinden gelebilirken başarısızlık durumunda öğrencide derse karşı ilgisizlik ya da kendini yetersiz hissetme durumu oluşabilir.

Webb, Newton ve Chang'ın (2013) çalışmasında belirttiği üzere bir kelime grubunu öğrenebilmek için en az 15 defa onunla karşılaşmak gereklidir (Webb, Newton ve Chang'tan aktaran Kılıç, 2015). Kalıpsal ifadelerin öğrenilmesi bakımından bu durum ele alındığında çoğu kalıpsal ifadeninim kitapta bir kez ya da bir ünite ile sınırlı kalacak şekilde tekrarlandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kalıpsal ifade olan *like/don'tlike* 49 kez yinelenmekle birlikte 33defa yalnızca bir üniteye tekrarlanmıştır. *Like/don'tlike* kalıplarının tekrarlanma sayısı göz önünde bulundurularak öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Ancak üçüncü üniteden sonra tekrarlanma sayısı yine düşmüş altıncı üniteye 14, dokuzuncu üniteye 2 olmak üzere toplamda on altı kez kullanılmıştır. Öğrenmenin kalıcılığı bakımından kalıpsal ifadelerin diğer ünitelerde de tekrarlanması olumlu yönde etki yaparken tekrarlanma sayısının düşüklüğü dikkat çekicidir.

Kitapta en fazla kullanılan kalıpsal ifade türü 495 adet kalıpsal ifadenin 194'ünü oluşturduğundan sabit ya da yarı sabit anlamsal birimlerdir. Hemen ardından 122 tekrarlanma aralığı ile gramer birimleri gelmektedir. Duruma bağlı sözcükler 88 kez tekrarlanarak üçüncü sırada gelmekte, 64 defa kullanılma sıklığına bağlı olarak konuşma formülleri dördüncü sırada onu takip etmektedir. Beşinci sırayı ise 27 kullanımla öbek fiiller alırken, kitapta hiç yer verilmemesi nedeniyle deyimler en son sıraya yerleşmiştir. Bu bilgiler ışığında birçok kalıpsal ifadenin ders kitaplarında yer aldığı söylenebilir. Ancak Wray (2000a, 2002b), Kescskes (2007) ve Üstünbaş'ın (2014) çalışmalarında belirttiği üzere bir dil en iyi kendi bağlamında kullanılarak ve birçok defa aynı ifadeye maruz kalınarak öğrenilebilir. Kitap incelemesi yapılırken yeterli sayıda ve içerikte diyalog sağlanmaması dikkat çekmiş öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlandırılması bakımından kitap eksik bulunmuştur. Öğrencilerin kalıpsal ifadeleri öğrenmekle birlikte bunları nerede ve nasıl kullanacağı konusunda bilgilerinin havada kaldığı ve bunlarla anlamlı bir bütün oluşturamadıkları söylenebilir.

Kitap incelemesi esnasında dikkat çeken bir diğer husus ise “*What do you want?*” gibi yanlış bağlamda ya da eksik olarak kullanılan ifadelerdir. *What do you want?* sorusu yiyecekler ünitesinde kullanılmış olmakla birlikte anlam olarak eksiktir. Bu haliyle “*Ne istiyorsun?*” anlamına gelen ifadenin aslı “*Ne yemek/içmek istersin?*” anlamına gelen “*What do you want to eat/drink?*” olmalıdır. Ayrıca “*Jobs*” ünitesinde “*teacher*” kelimesinin tanımı “*teaches children*” olarak verilmiştir. Öğretme işinin çocuklar dışındaki kişilere de yapılabileceği düşünüldüğünde “*teaches students/pupils*” ifadesi daha doğru olacaktır. Dolayısıyla bu tarz yanlış kullanımlar, öğrencilerin kalıpsal ifadeleri ve yapıları öğrenirken yanlış ve eksik bağlamlar oluşturmalarına bunun sonucunda ise kelime gruplarını yanlış yerlerde kullanarak anlamsal karmaşa ve iletişimsel kopukluk yaşamalarına neden olabilmektedir.

Üstünbaş ve Ortaçtepe'nin (2016) çalışmalarında dile getirdiği üzere kalıpsal ifadelerin iletişimi kolaylaştırıcı ve akıcılığı artırıcı bir etkisi vardır ve bir kalıpsal ifadeyi öğrenmek için ona mümkün olduğunda maruz bırakılmak

gerekmektedir. Ancak ders kitapları incelenirken şarkılar ve kelime telaffuzları dışında öğrencilerin kalıpsal ifadelerin telaffuzlarını duyup özümseyebilecekleri herhangi bir dinleme metnine rastlanmamıştır. Öğrencilere anadili İngilizce olan kişilerin konuştuğu dinleme metninin sınıf ortamında otantik materyal sağlama ve öğrendiği kalıpsal ifadelerin kullanım alanlarına dair bir bağlam oluşturması açısından sağlayacağı yarar düşünüldüğünde bu tarz metinlerin kitaplarda yer almaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Özel okulda kullanılan 4. Sınıf İngilizce ders kitabında en fazla yer alan kalıpsal ifade türü ise 723 kullanımla sabit ya da yarı sabit anlamsal birimlerdir. Gramer birimleri 687 kullanım sayısı ile ikinci sırada gelmekte hemen ardından 271 adet kullanımla sayısı ile öbek fiiller yer almaktadır. Konuşma formülleri 76 kullanımla dördüncü sıraya yerleşirken 59 kullanımla duruma bağlı sözcükler beşinci sırada yer almaktadır. Kullanım aralığı 3 olduğundan deyimler en son sıraya yerleşmiştir. Bu bilgiler kapsamında özel okul İngilizce ders kitabında MEB İngilizce ders kitabına oranla daha fazla kalıpsal ifade yer aldığı söylenebilir. Ayrıca kalıpsal ifadelerin tekrarı tek bir tane ya da birkaç ünite ile sınırlandırılmayarak hemen her üniteye yayılmış, öğrenci kitabında kullanılan kalıpsal ifadeler ikinci kitapta da yer verilmiştir. Bu da öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır.

Kitap giriş bölümünden itibaren bir konu başlığı altında toplanmış kitabın genelinde bağlamsal bütünlük sağlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin kelime telaffuzlarını duyup özümseyebilecekleri dinleme metnlerine, şarkılara ve diyaloglara ayrıca ifadelerin günlük hayatta kullanımlarını içeren karikatürlere, bilmecele ve oyunlara yer verilmiştir. Bu da öğrencilerin kalıpsal ifadeleri anlamsal bir bütünlük içinde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Kitapta dikkat çeken diğer bir husus ise kitabın 6. Sınıf seviye öğrencileri için hazırlanmış olması, bu nedenle içeriğinin yoğun olmasıdır. “*Present Perfect Tense*” gibi soyut zaman ifadelerine yer verilmesi ise göze çarpan diğer bir noktadır. Dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler Piaget’in Bilişsel Gelişim Dönemleri sınıflandırmasına göre somut işlemler döneminde olduklarından soyut kavramları anlamakta zorlanabilirler. Bu nedenle öğrencilerde başarısızlık, derse karşı ilgisizlik gibi olumsuz durumlar baş gösterebilir.

Elde edilen veriler incelendiğinde gramer yapılarının her iki kitapta da diğer kalıpsal ifadelerden daha çok tekrarlandığı görülmektedir. Bu da İngilizce öğretim programında iletişim kurmaya yönelik kazanımlara ağırlık verilmesine rağmen öğretmen merkezli ve ezberciliğe dayanan öğretim yöntemlerinin yeni öğretim yaklaşımlarından daha çok sınıflarda uygulanmasına neden olabilmektedir.

Tüm bu olumsuz durumların önüne geçilmesi için ders kitapları hazırlanırken kalıpsal ifadelerin uygun bağlamda ve doğru olarak kullanılmasını sağlayacak otantik okuma parçalarına ve dinleme metnlerine yer verilmelidir. Ayrıca öğrenmede kalıcılıkta tekrar esası temel alınarak bu ifadelerin mümkün olduğunca tekrar edildiği etkinliklere yer verilmeli, öğrencinin bu ifadeleri fark edip kullanabileceği “*role play, act-out, drama*” gibi özgün ortamlar yaratacak ve öğrenilen bilgilerin gerçek yaşama aktarılmasını sağlayacak etkinlikler de ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin bir parçası olmalıdır. Ayrıca kitaplar öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeyleri göz önüne alınarak hazırlanmalı ve seçilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akkoç, A. B. (2017). *The effects of explicit teaching of formulaic language on academic writing*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- AlHassan, L. (2014). *the effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: a quantitative research study*. (Yüksek lisans tezi). Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Bostancı, T. (2017). *The use of formulaic language in Asian and European EFL contexts: a corpus based study*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Buerki, A. (2016). Formulaic sequences: a drop in the ocean of constructions or something more significant?. *European Journal of English Studies*, 20 (1), 15-34. Alınan yer <https://www.tandfonline.com/>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118. Alınan yer <https://www.researchgate.net/>
- Kashiha, H. & Chan, S. H. (2015). A little bit about: differences in native and non-native speakers' use of formulaic language. *Australian Journal of Linguistics*, 35 (4), 297-310. Alınan yer <https://www.tandfonline.com/>
- Kecskes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32(5), 605-625. Alınan yer <https://www.sciencedirect.com/>
- Kecskes, I. (2007). Formulaic language in English lingua franca. *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*, 1, 191-218. Alınan yer <https://www.albany.edu/>
- Kılıç, S. Z. (2015). *The use of formulaic language by English as a foreign language (EFL) learners in writing proficiency exams*. (Doktora tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- MacKenzie, I. & Kayman, M. A. (2016). Introduction: Formulaicity and creativity in language and literature. *European Journal of English Studies*, 20 (1), 1-14. Alınan yer <https://www.tandfonline.com/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). İngilizce öğretim programı. Ankara: Devlet Basımevi.
- Ortaçtepe, D. (2013). Formulaic language and conceptual socialization: The route to becoming native like in L2. *System*, 41(3), 852-865. Alınan yer <http://repository.bilkent.edu.tr/>
- Preiffer, K. (2014). *The effect of L1 on L2 formulaic expression production*. (Doktora tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Üstünbaş, Ü. (2014). *The use formulaic language by English as foreign language (EFL) learners in oral proficiency exams*. (Doktora tezi). Bilkent iversitesi, Ankara.
- Üstünbaş, Ü. & Ortactepe, D. (2016). EFL learners' use of formulaic language in oral assessments: a study on fluency and proficiency: İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma sınavlarında kalıp ifade kullanımı: akıcılık ve dil becerisi çalışması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 31 (3), 578-592. Alınan yer <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, 16 (2), 180-205. Alınan yer <http://ijlcnnet.com/>
- Wood, D. (2002). Formulaic language acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal*, 20 (1), 01-15. Alınan yer <https://teslcanadajournal.ca/>
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

# İlkokulda Çalışan Öğretmenlerin Eğitime Dair Beklentileri

Vahit Ağa YILDIZ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, vahit442@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 2020-01-29

Kabul Tarihi/Accepted: 2020-03-27

## ÖZ

Bu çalışmada ilkökulda çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin, eğitim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu Erzurum ilinin dört farklı ilçesinde görev yapan 23 sınıf öğretmeni, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehberlik ve psikolojik danışma ile özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından belirtilen beklentilerin okulun fiziki ortamları, öğretmenlik, sistem-felsefe-program-müfredat, okulun yapısı, eğitim süreci-ders ve etkinlikler, öğrenciler, veliler ve yönetim şeklinde 9 ayrı kategoride toplandığı görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin en fazla belirttiği beklentilerin okulun fiziki yapısı ile ilgili olduğu, bunu öğretmenlik mesleğiyle ilgili beklentilerin izlediği görülmüştür. En az sayıda dile getirilen beklentinin ise okul yönetimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beklenti, öğretmen beklentisi, öğretmen, ilkökul

## Expectations of Teachers Working in Primary Schools Regarding Various Dimensions of Education

### ABSTRACT

The study aims to determine the expectations of teachers from different branches working in primary school regarding various aspects of the educational process. The study was designed as a case study. The working group consists of total 23 teachers working in four different districts of Erzurum province from primary school teachers, religious culture and moral knowledge teachers, guidance and psychological counseling teachers English language teachers and special education teachers. Data of the research were collected through an unstructured interview form and analyzed by content analysis. As a result of the research, it was seen that the expectations stated by the teachers were gathered in 9 different categories as the physical environments of the school, teaching, system-philosophy-program-curriculum, the structure of the school, the educational process-lessons and activities, students, parents and management. In the research, it was seen that the expectations that the teachers stated most were related to the physical structure of the school and that the expectations related to the teaching profession followed. It was determined that the least number of expressed expectations were related to school management.

**Keywords:** Expectation, teacher expectation, teacher, primary school

### 1. GİRİŞ

Eğitim, içinde birbirinden farklı yapıda değişkenler içeren karmaşık bir süreçtir. Eğitimin temel kurumları olan okullarda bu süreci yöneten pek çok paydaş bulunmaktadır. Bu paydaşlar temel olarak öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve yardımcı çalışanlardan oluşmaktadır. Bu paydaşlar içerisinde, diğer paydaşlarla en fazla etkileşim içinde bulunanlar hiç kuşkusuz öğretmenlerdir.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin ana unsurlarındandır. Öğrenciyle sürekli etkileşimde olan, öğretim programının uygulayıcısı, öğretim sürecinin yöneticisi ve gerek öğrencinin gerekse öğretimi değerlendiren kişidir (Derman, 2007). Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim sürecinde kilit bir noktada olduğu ve sürecin en önemli unsuru olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kılıç, 2018). Öğretmen sınıftaki en önemli kişidir. Çocukların zihnini bilgi meşalesiyle aydınlatırken gönlünü de sevgi, mutluluk, özveri ve bağlılık hisleriyle zenginleştirmektedir. Bir sınıftaki sevgi, saygı, düzen ve hoşgörü öğretmenin kişiliğinin yansımasından başka bir şey değildir (Dilekmen, 2001). Okul ortamındaki olumlu ve olumsuz durumları gözlemleyebilecek en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal yönden eğitim sürecine hazır olması, ayrıca okul ortamının tüm yönleriyle hazır hale gelmesi etkili bir eğitim sürecine katkı sunacaktır.

Eğitimin temelini atıldığı ilkokullarda görev yapan öğretmenler ise apayrı bir nitelik taşımaktadır. İlköğretimin ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst kademe öğretimde kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olacak birey; aile ortamından henüz yeni ayrılmış çocukların bilişsel gelişimini desteklemede, kendine, topluma ve dış dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizmede ve şekillendirmede, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde son derece önemli görevler üstlenmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Mevcut durumda ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin yanı sıra İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi ile rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenleri görev yapmaktadır. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenleri de bulunmaktadır. Gerek sınıf öğretmenleri, gerekse diğer branş öğretmenlerinin psikolojik yönden gelişimleri eğitim ortamının tüm boyutlarını özellikle de asıl amaç olarak görülen öğrencileri önemli ölçüde etkileyecektir. Ayrıca eğitim sürecinin her boyutuyla ve okulun tüm paydaşlarıyla doğrudan ilişki içinde olan öğretmenler, süreçteki olumlu ve olumsuz durumları en iyi gözlemleyebilecek kişilerdir. Bu açılarından, ilkokullarda her anlamda istedik çıktılarının alınması için öğretmenlerin beklenti ve gereksinimlerinin dikkate alınması önemlidir.

Beklenti kavramı bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Ayrıca beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceğiyle ilgili çıkarımlarda bulunmak olarak tanımlanabilir (Tatar, 2005). Bu kavram öğretmenler açısından ele alındığında genellikle başarı beklentisi olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan öğretmen beklentileri şu şekilde tanımlanmıştır. Bu alanda çalışma yapan ilk araştırmacılardan Good ve Brophy'e (1974) göre beklentiler öncelikle bilişsel olaylardır, öğretmenlerin öğrencinin geçmiş kaydına ve şu anki başarısına ve davranışına dayanarak gelecekteki olası başarı ve davranış hakkında olası çıkarımlardır. Tüm öğretmenlerin olması gerektiği gibi öğrencileri için beklentileri vardır. Beklentiler, öğrenciler için ulaşılabilir ama zorlayıcı hedeflerin belirlenmesini kolaylaştırabilir. Genel iddia, öğretmenlerin öğrencilerinin hedeflere ulaşabileceğine inandıkları ve uygun öğrenme fırsatları ve desteği sağladıkları zaman, öğrencilerin hedeflerine ulaşma ve akademik başarıyı artırma olasılıkları olduğu görülmektedir (Rubie-Davis, 2009). Başarı denildiğinde de yalnızca akademik başarı değil, programın öğrenciden beklediği her türlü davranış, beceri ve örtük kazanımlar da ele alınmaktadır. Ancak bu kavramı yalnızca başarı açısından değil, okul ortamı ve öğretim sürecinin tüm değişkenleri açısından ele almak gereklidir. Çünkü uygun bir öğrenme ortamı sağlanmadan başarı elde etmek mümkün değildir.

Araştırmalar öğretmenlerin okuldaki paydaşlara ilişkin beklentilerinin olduğunu ve paydaşların öğretmenlerin beklentilerini etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin fiziksel görünüşleri, giysileri, konuşma biçimleri, öğretmenle olan etkileşimi, sosyoekonomik düzeyi, ailesinin okulla iletişimi ve ders başarısının öğretmen beklentilerini etkilediği belirlenmiştir (Öztürk, Şahin ve Koç, 2002). Benzer şekilde Gökdere (2013) öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerini etkileyen etmenlerin sırasıyla şu şekilde olduğunu elde etmiştir:

1. Akademik Başarı
2. Temizlik-bakım
3. Başkalarından duyulan izlenimler
4. Maddi durumları
5. Dış görünüş-çekicilik
6. Cinsiyet
7. Öğrencinin adı

Dolayısıyla öğrenciye ilişkin pek çok etkenin öğretmen beklentilerini etkilediği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin yalnızca öğrencilerden değil, yöneticilerden de beklentileri vardır. Öğretmenlerin yöneticilerden anlayışlı ve destek olma, liderlik özelliklerine sahip olma, eşit ve adil olma, etkili iletişim kurma, okulun fiziki yapısını güçlendirme ve okulu güçlendirme gibi beklentileri bulunmaktadır (Aslanargun, 2015). Öğretmenlerin, günümüzde öğretmenle doğrudan etkileşime girmeyen müfettişlerle ilgili beklentilerini içeren çalışmalar da mevcuttur (Ünal ve Sığırcı, 2000; Kavas, 2005). Ayrıca öğretmenlerin sendikalar gibi doğrudan

etkileşim içinde olmayan paydaşlara ilişkin beklentileri de ele alınmıştır (Sarpkaya, 2006). Dahası, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde, daha mesleğe başlamadan da pek çok beklenti içinde olduğu görülmüştür (Weinstein, 1988; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011).

Genel beklentilerin yanı sıra bazı alan öğretmenlerini kendi alanlarına ilişkin beklentilerinin olduğu da saptanmıştır. Çalışmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin (Can ve Soyer, 2008); bilgisayar öğretmenlerinin (Seferoğlu ve Akbıyık, 2009); biyoloji öğretmenlerinin (Altunoğlu ve Atav, 2005; Yeşilyurt ve Gül, 2008); Sosyal bilgiler öğretmenlerinin (Kuş ve Çelikkaya, 2010); Almanca öğretmenlerinin (Kırmızı, 2009) çeşitli yönlerden ele alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin beklentileri önemlidir çünkü çalışmalarda öğretmenlerin beklentilerinin öğrenci niteliklerine ilişkin algılarıyla (Timmersman, Boer ve Werf, 2016); kendi iş doyumları ile ilişkisi olduğu (Can ve Soyer, 2008); ayrıca beklentilerinin iş doyumlarına ve motivasyonlarına etkisi olduğu (Karaköse ve Kocabaş, 2006) anlaşılmıştır.

Alan yazında beklentileri genel olarak ele alan (Tatar, 2005) veya farklı öğretim düzeylerinde görev yapan öğretmenler açısından inceleyen (Kılınç ve Receptoğlu, 2013) çalışmalar yer alsa da, özellikle ilkökulda görev yapan öğretmenlerin beklentilerini ele alan çalışmalara rastlanamamıştır. Ayrıca araştırma, ilkökuldaki tüm branşlardan öğretmenlerin beklentilerini çeşitli yönleriyle ele alması bakımından önemli görülmektedir ve alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin beklentilerini ve bu beklentilerin gerçekleştirilmesini ortaya koymaktır. Bu amaçtan hareketler aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin beklentileri hangi alanlarda yoğunlaşmaktadır?
- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin belirlenen alanlarla ilgili beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlerin, bu beklentilerinin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010). Araştırmada bir grup (ilkokul öğretmenleri) ve bir süreç (eğitim süreci) ele alındığından durum çalışması olarak düşünülmüştür.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı merkez ilçelerde bulunan 5 farklı ilkökulda görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) sınıf, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehberlik ve özel eğitim branşlarından toplam 23 öğretmenden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlemede örneklem, incelenen konu hakkında farklı görüşleri olan veya çalışılan özelliklerin mümkün olan en geniş kapsamını temsil eden bireyleri içerir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Araştırmada maksimum çeşitliliğin sağlanması için tüm branşlardan, her iki cinsiyetten, farklı yerleşim yerlerinden (şehir merkezi ve köy) öğretmenlerin bulunmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1.** Öğretmenlerin Dağılımı

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	13	56,5
	Kadın	10	43,5
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	16	69,5
	İngilizce	2	8,7
	Özel Eğitim	2	8,7
	Rehberlik ve Psikolojik D.	2	8,7
	Din Kültürü ve A. B.	1	4,4
<b>Yerleşim Yeri</b>	Şehir merkezi	19	82,6
	Köy	4	17,4

\*Çalışma grubu oluşturulurken, öğretmenlerin değişkenler açısından okullarda bulunma oranları dikkate alınmıştır.

### 2.3. Veri Toplama

Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılandırılmamış görüşme, detaylı bir görüşme formu gerektirmez. Bunun yerine görüşmeci, görüşme yaptığı kişinin yanıtlarını yöneterek, istediği yanıtı almak için sorular sorar. Görüşmeci sürekli olarak görüşmecinin zihnine odaklanmak zorundadır. Bu yüzden öznel ve zaman alıcı bir yöntemdir (Gall, Borg ve Gall, 2003). Doğal akış içerisinde, görüşülen kişinin bazen görüşme yapıldığını bile hissetmediği bir yöntemdir (Türnüklü, 2000). Bu nedenle derinlemesine bilgi almak için uygun bir yöntemdir.

Veri toplama sürecinde ilkin, belirlenen okullardan öğretmenlere bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapmak için uygun zaman belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bir bölümü ses kaydıyla, bir bölümü –istekleri doğrultusunda- yazılı kayıtla yapılmıştır. Az sayıda da olsa bir kısım öğretmenlerle de telefonda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul ortamlarında veya dışarıda uygun bir ortamda gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacılara temel iki soru sorulmuş, gerekli durumlarda ek sorularla alınan yanıtlar zenginleştirilmiştir. Öğretmenlere aşağıdaki iki temel soru yöneltilmiştir.

1. Bir öğretmen olarak, eğitimin çeşitli boyutlarını düşündüğünüzde ne gibi beklentileriniz vardır? Lütfen açıklayınız.
2. Belirttiğiniz beklentilerinizin önümüzdeki birkaç yıl içinde karşılanacağını düşünüyor musunuz? Ne düzeyde karşılanır? Neden?

### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Cohen Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2...) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler de branşı ve sırasına göre kodlanmıştır. Kod numaraları sınıf öğretmenleri (S1, S2,...), Rehber öğretmen (R1, R2,...), İngilizce öğretmeni (İ1, İ2,...), Özel Eğitim Öğretmeni (ÖE1, ÖE2,...) ve Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (D1, D2,...) şeklinde branşının baş harfi ve sıra numarası ile ifade edilmiştir.

Görüşme kayıtlarında kodlanan 129 ifade araştırmacı tarafından kodlanmış ve 66 farklı kodu meydana getirmişlerdir. Bu şekilde elde edilen ham veriler bulgu olarak sunulurken daha anlaşılır olabilmesi amacıyla tablolaştırılmıştır. Çok sayıda görüşün olduğu temalarda, sıklıkla anılan görüşler dile getirilmiş, diğer görüşlerden genel olarak söz edilmiştir. Ayrıca tabloda anılan kodlara ilişkin doğrudan alıntılar yapılarak görüşlerin daha net anlaşılması sağlanmış, ayrıca bununla araştırmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntılarda, kodlanan ifade altı çizili olarak gösterilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın ham verilerinin içerik analizi ile çözümlenmesiyle araştırma soruları yanıtlanmış ve her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek şekilde sunulmuştur.

#### 3.1. Öğretmenlerin Beklentilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin belirttiği beklentilerin dağıldığı her bir alan bir tema olarak belirlenmiştir. Bu beklentilerin toplandığı temalar ve her bir temada yer alan kod sayısı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Temalar

Temalar	n
Okulun Fiziki Ortamları	34
Öğretmenlik	30
Sistem-Felsefe-Program-Müfredat	15
Okulun Yapısı	12
Eğitim Süreci-Ders ve Etkinlikler	11
Öğrenciler	10
Veliler	7
Kaynaklar-Araç-Gereç ve Materyaller	6
Yönetim	4

#### 3.2. Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin beklentileri yukarıda Tablo 2’de belirtilen temalara göre sınıflandırılmıştır. Sıklıkla dile getirilen görüşler her bir temaya ilişkin olarak sunulmuştur.

Öğretmenler tarafından en sık olarak dile getirilen beklentilerin okulların fiziki koşullarına ilişkin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fiziki koşullara ilişkin sıklıkla dile getirdiği beklentileri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okulun Fiziki Ortamlarına İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Okulun fiziki koşulları düzeltilmeli	9
Serbest etkinliklerin ve farklı etkinliklerin yapılabileceği atölyelerin olması	3
Sınıf dışı eğitim alanlarının yapılması	3
Fen ve teknoloji dersleri için laboratuvarların daha donanımlı olması	3
Beden eğitimi ve oyun dersi için spor salonunun olması	3
Okul veya derslik sayısı artırılmalı	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler tarafından okulun fiziki ortamlarıyla ilgili beklentileri üzerine en sık belirtilen görüşün “okulun fiziki koşullarının düzeltilmesi” şeklinde daha genel sayılabilecek görüşleridir. Bu konuda öğretmenler farklı görüşler belirtmişlerdir:

S6: “*Okullarda fiziki altyapı güçlendirilmeli, daha sonra projeler geliştirilmeli.*”

S2: “*Çocukların sınıf dışında bir şeyler yapabileceği alanlar olmalı. Okullara yapılacak ek binalarla aktiviteler artırılabilir.*”

Öğretmenlerin ayrıca okulda özellikle var olmasını istedikleri ortamlara ilişkin beklentilerini dile getirdikleri de görülmüştür:

S1: “*Her okulda serbest etkinliklerin yapılabileceği atölyelerin bulunması, beden eğitimi ve oyun dersi için spor salonunun olması, el sanatları atölyesi, bitki yetiştirme atölyesi, dil öğrenebilmek için dil sınıfları olmalıdır.*”

S14: “*Okullarda laboratuvar, gözlem evi vb. yapıların olması gereklidir.*”

S7: “*Öğrenci yoğunluğunun bulunduğu eğitim bölgelerine yeni dersliklerin yapılması önemlidir.*”

Öğretmenlerin dile getirdiği diğer bir alan öğretmenlik mesleği, yani kendileriyle doğrudan ilişkili olan konularla ilgili beklentileridir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili beklentileri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Toplumda öğretmenlerin saygınlığının ve değerinin artması	7
Ekonomik adaletsizliğin giderilmesi, ekonomik koşulların iyileştirilmesi	4
Öğretmenlerin sosyal olanaklarının artırılması	3

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin en sık belirttikleri görüşün “toplumda öğretmenlerin saygınlığının ve değerinin artması” görüşü olduğu görülmektedir. Bunu ekonomik adaletsizlik, ekonomik koşulların iyileştirilmesi ve öğretmenlerin kişisel gelişimine yönelik etkinliklerin artırılması görüşü olduğu görülmektedir:

S7: “MEB öğretmeni merkeze almalıdır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artmalıdır. Velilerden çok öğretmene itibar edilmelidir.”

S11: “Öğretmenlerin sosyal imkanları geliştirilmeli, kişisel gelişimi için yurt dışı geziler vb. yapılmalıdır.”

S8: “Öğretmenlerin kaybettikleri prestijlerinin geri verilmesi gereklidir. Öğretmenlere müdahale azaltılmalıdır. Ekonomik olarak öğretmenin iyi bir durumda olması gerekir.”

Sıklıkla belirtilen görüşlerin yanı sıra göze çarpan farklı görüşler de dile getirilmiştir.

ÖE1: “Öğretmenlerin formalite ve evrak işleri ile çok fazla oyalandığı kanaatindeyim. Öğretmenlerin daha çok öğretmeye odaklanması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin eğitim sistemi, eğitimin felsefi alt yapısı, eğitim programları ve müfredatlara ilişkin beklentilerinin de sıkça dile getirildiği görülmüştür. Sıklıkla dile getirdikleri beklentileri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Eğitim Sistemi-Felsefi-Programı-Müfredatına İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Çağdaş ve bilimsel bir eğitim politikası oluşturulması	3
Eğitim programlarının etkili hale getirilmesi	3
Programların hazırlanmasına öğretmenlerin dahil edilmesi	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim felsefesi, sistemi, programı ve müfredatına ilişkin olarak en sık dile getirdikleri görüşün “Çağın gereklerine uygun, bilimsel bir eğitim politikası oluşturulması” görüşü olduğu görülmektedir. Ayrıca programların etkili ve verimli hale getirilmesi ve program geliştirme sürecine öğretmenlerin dahil edilmesi görüşleri de sıkça dile getirilmiştir. Bu konuda göze çarpan görüşler şu şekildedir.

S3: “Çocukların ortaokula hazır hale gelmeleri için programların etkili hale getirilmesi gerekir. Programların geliştirilmesinde öğretmenlerin de katkısı olmalıdır.”

S5: “Müfredatlar öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olup, günlük hayatta kullanabileceği bilgiler içermelidir.”

S6: “Çağın gereklerine uygun, bilimsel bir eğitim politikası oluşturulmalıdır.”

D1: “Benim öncelikli beklentim toplumdaki tüm paydaşlarla ortak bir eğitim felsefesi benimsenmesi ve eğitim politikalarının bu ortak felsefe ışığında belirlenmesidir.”

Öğretmenlerin, okulların yapısı ve özelliklerine ilişkin beklentilerinin olduğu da görülmüştür. Bu beklentiler fiziki yapıdan çok okullardaki işleyiş ve süreçlerle ilgilidir. Öğretmenlerin bu konudaki beklentileri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Okulların Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Sınıf mevcutlarının düşürülmesi	7
Ders saatleri azaltılmalı	3
Okulun bütçesinin olması	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okulların yapısı ve işleyişine ilişkin olarak sıklıkla “sınıf mevcudunun düşürülmesi beklentisini dile getirdiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak farklı görüşler mevcuttur:

S1: “Sınıf mevcutları 10-15 kişi aralığında olmalıdır.”

İ1: “Öğrenci mevcutları azaltılmalı. Öğrencilere ayrılan zaman, disiplin vb. konularda sorunlar çıkmaktadır.”

Ayrıca öğretmenlerin ders saatlerinin azaltılması ve okulun bütçesinin olması beklentisini de sıkça belirttiği görülmektedir.

S10: “Ders saatleri azaltılmalı. 1. Sınıf çocukları uzun süre okulda kalıyorlar, dinlenme fırsatları olmuyor, çocuklar yoruluyor ve sıkılıyor. Bu süreye dikkat edilmeli, azaltılmalıdır.

S7: “*Öğretmen ve idarecilerin okul aile birliği gelirlerine mahkum edilmemesi, din öğretimi ve mesleki eğitim kurumlarına verildiği gibi temel eğitim okullarına da bütçe tahsis edilmesi gereklidir.*”

Öğretmenlerin –nispeten az sayıda da olsa- eğitim süreci, ders ve etkinliklere ilişkin beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu konuya ilişkin beklentileri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Eğitim Süreci-Ders ve Etkinliklere İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Sanatsal ve sportif etkinliklere önem verilmeli	2
Sportif ve sanatsal alan derslerine alanın uzmanları girmeli	2
Çocukların çevre bilincinin geliştirilmesi	2

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim süreci, ders ve etkinliklere ilişkin olarak sıklıkla sanatsal ve sportif etkinliklere önem verilmesi ve bu alanların derslerine alanın uzmanlarının girmesi beklentilerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu konuda belirtilen görüşler şu şekildedir:

S15: “*Sanatsal ve sportif alanlarda hem ders sayısı hem de bu alanlarda yapılacak etkinlikler artırılmalıdır.*”

S12: “*Beden eğitimi ile müzik vb. sanatsal derslere branş öğretmenleri girmelidir.*”

S2: “*Çocukların doğaya, bitki ve hayvanlara olan ilgisi artırılabilir. Sınıf ortamında ya da okul bahçesinde bakılabilecek hayvanlar çocuklarda canlı sevgisi oluşturur. Onlara su vermek bile sevgilerini artırır. Sınıfta çiçek yetiştirilebilir.*”

Öğretmenlerin beklentilerinin bir kısmının da öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrencilere İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi	4
Öğrencinin aktif hale getirilmesi	2
Öğrencilerin kendi ilgi, yeteneklerinin farkında olması	2

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilere ilişkin olarak sıklıkla öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi, öğrencilerin aktif ve okulla sınırlı olmayan bir eğitim ortamında yer alması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmasına yönelik çalışmalar yapılması şeklinde aynı doğrultuda görüşler dile getirmişlerdir. Bu konuda en göze çarpan görüşler şu şekildedir:

S3: “*Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesine önem verilmelidir.*”

S14: “*Öğrencilerin daha aktif olduğu ve okulla sınırlı olmayan bir eğitim ortamı bekliyorum.*”

S16: “*Öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmaları gerekir. Büyük çoğunluğu doktor vb. olacağını belirtiyor. Farkındalık yaratmamız gerekir.*”

Öğretmenlerin beklentilerinin bir bölümünün de velilerle ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci velilerine ilişkin beklentileri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Velilere İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Velilerin öğretmene müdahale etmeyip arka planda olması	4
Veli eğitim programları olması, velilerin bilgilendirilmesi	2
Okul-aile işbirliğinde öğrenci temelli çalışmalar yapılması	1

Tablo 9 incelendiğinde velilere ilişkin olarak öğretmenlerin en sık belirttikleri görüşün “velilerin öğretmenlere müdahale etmeyip, arka planda olması” olduğu görülmüştür. Yine, velilerin eğitilmesi ve bilgilendirilmesi ile okul aile iş birliğinde öğrenci temelli çalışmaların yapılması görüşleri de sıkça dile getirilen görüşlerdir. Bu konuda öğretmenlerin farklı ve önemli beklentilerinin olduğu görülmektedir:

S6: “*Veli eğitim programları olmalı, çocuk yetiştirme vb. konularda veliler bilgilendirilmelidir.*”

R1: “*Velilerin öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi gereklidir. Bu konuda zorunlu veli eğitimleri gerçekleştirilebilir.*”

R2: “*Vehilerin okulla olan mesafesinin korunması, belirli iş ve işlemler konusunda fazla müdahaleci olmamaları gerekir.*”

S18: “*Okul aile işbirliğinde öğrenci temelli çalışmalar yapılmalıdır.*”

Öğretmenlerin, okullarda bulunan kaynaklar, araç-gereçler ve materyallerle ilgili beklentilerinin de olduğu görülmüştür. Bu konuya ilişkin beklentileri Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Kaynaklar-Araç-Gereç ve Materyaller

Beklentiler	n
Okul araç gereçleri, materyaller eksiksiz olmalı ve zenginleştirilmeli	3
Kaynak kitapların daha zengin ve kaliteli içeriğe sahip olması	2
Kaynak kitapların uzman bir birimce, fakülte vb. gerçekleştirilmesi	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla, okul araç gereçlerinin ve materyallerin eksiksiz olması beklentisini dile getirdikleri, ayrıca yalnızca somut materyallerle ilgili değil, elektronik materyallerle ilgili de beklentilerinin olduğu görülmektedir.

İ1: “*Ders materyalleri çoğaltılmalı ve içerikleri zenginleştirilmelidir. Biz bu materyalleri çeşitli web sitelerinden elde ediyoruz. Ancak bunlar devlet tarafından verilmelidir.*”

Ayrıca öğretmenlerin kaynak kitapların zengin ve kaliteli içeriğe sahip olması ile kitapların bu alanda uzmanlaşmış bir birimce gerçekleştirilmesi görüşleri dile getirilmiştir.

S9: “*Kitapların içi boş ve yetersiz. Kaynak kitaplar gibi içeriği ve değerlendirme boyutu zenginleşmeli. Yazı içeriği çok fazla.*”

S17: “*Kaynak kitapların, gerçek alan uzmanlarınca hazırlanması ve kaynak kitapların oluşturulması için gerekirse farklı bir birim (fakülte vb.) olması lazım.*”

Öğretmenlerin en az sayıda dile getirdiği beklentinin okul yönetimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin beklentileri Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Yönetime İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Beklentiler	n
Okul yönetiminin eksiklikleri giderme noktasında etkin olması	1
Okul yöneticilerinin liyakata göre seçilmesi	1
Okul yönetiminin daha disiplinli ve düzenli olması	1
Yönetimin öğretmene çok fazla müdahale etmemesi	1

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yönetime ilişkin olarak sıklıkla, okul yönetiminin eksiklikleri giderme konusunda etkin olması görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin belirlenmesine ve yönetimin tutumuna ilişkin görüşler de belirtilmiştir.

S3: “*Okul yönetiminin eksiklikleri giderme noktasında etkin olması gereklidir.*”

S6: *Okul yönetimi, liyakat esas alınarak belirlenmelidir.*

S9: “*İdareciler daha disiplinli olmalı, okul ortamında daha düzenli ve disiplinli bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.*”

S14: “*Yönetim, öğretmenlere çok fazla müdahale etmemelidir.*”

### 3.3. Beklentilerin Gerçekleşebilirliğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, belirttikleri beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği sorulmuş ve bu konuda da farklı görüşler dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Beklentilerinin Gerçekleşebilirliğine İlişkin Görüşleri

Bakış Açısı	Öğretmenler	n
Karamsar yaklaşım	S1, S4, S5, S7, S8, S9, S11, S12, S14, S15, S16, R2, D1, ÖE1	14
İyimser yaklaşım	S2, S3, S13, S17, S18	5
Koşullu iyimser yaklaşım	S6, S10, İ1, R1	4

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=14) belirttikleri beklentilerinin gerçekleşmeyeceğini düşünmektedirler. Bu konuda özellikle demokratik bir ortamın oluşmasına vurgu yapan yorumlar mevcuttur:

D1: *“Beklentilerimin yakın ve orta vadede gerçekleşeceğini düşünmüyorum. Eğitim konusunda karar vericiler genelde kendileri gibi yaşayan ve düşünen bireyler yetiştirmek isterler. Aslında bu çok da anlaşılır bir durumdur. Bu nedenle çözümlerin daha demokratik bir Türkiye’de kolaylıkla gerçekleşebileceği kanaatindeyim. Demokratikleşme ise uzun zamana yayılan bir sürecin sonucudur.”*

Yine bu konuda umutsuz olan öğretmenlerin eğitimi planlayan-yöneten kişi ve kurumlara yönelik görüşleri de dikkat çekicidir:

R2: *“Bence gerçekleşmez. Şu anki eğitim bakanı eğitim kökenli. Vaatleri teoride güzel ancak uygulanabilir değil. Beklentilerim zaman alacak şeyler, kısa vadede olmaz ama uzun vadede gerçekleşebilir.”*

S4: *“Gerçekleşeceğini düşünmüyorum. Çünkü ne yazık ki eğitimi yalnızca öğretmenler sahipleniyor. Diğerleri istatistik derdinde. İnşallah yamılırım.”*

Benzer şekilde bu konuda umutsuz olduğunu belirten öğretmenlerin bir bölümünün ülke koşullarına veya mevcut yetersizlikler ve eksikliklere vurgu yaptığı görülmektedir:

S5: *“Gerçekleşeceğini düşünmüyorum. Ülkemizin şartları birçok alanda yetersiz kalacaktır. Okul ortamlarının düzenlenmesi, atölyeler kurulması maddi yetersizliklerden ötürü ütopye görünüyor.”*

Öğretmenlerin bir bölümünün bu beklentileri konusunda umutlu olduğu ve gerçekleşeceğini düşündüğü (n=5); bir bölümünün ise kısmen gerçekleşeceğini düşündüğü (n=4) görülmüştür. Bu şekilde düşünen öğretmenler de farklı görüşler belirtmişlerdir.

S13: *“Yeni bakanımız kararlı bir şekilde devam ederse, birkaç yıl içinde gerçekleşebilir.”*

R1: *“Özen gösterilirse gerçekleşebilir. 4 yıllık öğretmenim. Şu ana kadarki beklentilerim karşılanmadı. Kısmen umutluyum, istenirse gerçekleşebilir.”*

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada ilkökulda çalışan farklı branşlardan öğretmenlerin beklentileri incelenmiştir. Öğretmenlerin beklentilerinin okulun fiziki ortamları, öğretmenlik mesleği, sistem-felsefe-program-müfredat, okulun yapısı ve özellikleri, eğitim süreci-ders ve etkinlikler, öğrenciler, veliler ve okul yönetimi şeklinde dokuz ayrı kategoride toplandığı görülmüştür.

En fazla dile getirilen beklentilerin okulların fiziki yapısına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu beklenti başka çalışmalarda da dile getirilmiştir (Malkoç ve Kaya, 2015). Okulların fiziki yapıları, donanımları ve altyapılarında belirli bir standardın olmadığı ve bu eksikliklerin üst birimler tarafından sağlanamadığı bulgusu (Göksoy, 2017) da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada yine sıkça anılan beklentilerin öğretmenlerin kendileri, yani meslekleriyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu grupta özellikle öğretmenlerin toplumsal statüsüne vurgu yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen bazı ölçütler bulunmaktadır. Küresel Öğretmen Statüleri Endeksi’nde öğretmenlerin diğer mesleklere kıyasla kazançları ve bu kazançların adaletli olup olmaması, anne-babalarının çocukları için öğretmenlik mesleğini ne kadar düşündükleri, öğrenci ve anne-babaların öğretmene saygı duymaları, öğretmenlerin toplumsal statüsü, toplumun eğitim sistemine güven duyma düzeyi, sendikaların öğretmenlerin maaşları ve çalışma koşullarını iyileştirme yönünden ne düzeyde etkin olduğu gibi konular ölçüt alınmıştır (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013). Öğretmenlerin mesleki beklentilerinin bu rapordaki ölçüt alınan konuları dile getirmesi dikkat çekicidir. Yine aynı raporda Türkiye’nin de içinde olduğu bazı ülkelerin öğretmen olma konusunda çocuklarını daha fazla teşvik ettiği ve öğretmene duyulan saygının çoğu Avrupa ülkesine oranla yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin en sık dile getirdiği konunun saygınlık olması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin öğrencilerden de beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu beklentilerinin bir kısmının öğrencilerin doğrudan kendileriyle ilgilidir. Öğretmenin öğrenciden olumlu beklenti içine girmesi bu sayede öğrencinin başarısının olumlu yönde olması öğretmenin kendini gerçekleştirme adına da olumlu sonuçlar

teşkil eder (Gökdere, 2013). Beklentilerin bir kısmı ise öğrenciyle ilgili her türlü iş ve planlamadan sorumlu olan kişilerden olduğu görülmüştür. Bunların karşılanması, planlamanın, okul ortamlarının uyum hale getirilmesi ve paydaşların bu konuda eğitilmesi yararlı olacaktır.

Bunun dışında öğretmenlerin okul ortamı, kaynaklar-araç ve gereçler, veliler, okul yönetimi gibi pek çok konuda da dikkate alınması gereken beklentilerinin olduğu görülmüştür. Her öğretmen beklentilerini olumlu yönde yönetebilme becerisine sahip olmalıdır. Bunun için yapılması gereken velilerin çok daha ilgili olması, öğretmenin kendini geliştirmek için çabalaması ve yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu artırma, ön yargılardan uzaklaştırma adına çalışmalar yapması ve öğretmenlerin beklentilerini yönetebilmesidir (Gökdere, 2013). Araştırmada, öğretmenlerin beklentilerinin bir kısmının bakanlığın vizyon hedefleri arasında olduğu, bir kısmının ise sosyal medya dışında hiçbir bilimsel platformda dile getirilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bölümünün beklentilerinin gerçekleşeceğini düşünmemesinin bununla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 vizyon hedeflerindeki “temel eğitim” başlığıyla belirtilen üç temel hedefin üçünün de öğretmenlerce belirtildiği görülmektedir. “İlkokul müfredatlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alması” (hedef 1); “Tasarım-beceri atölyelerinin kurulması” (hedef 2) ve “şartları elverişsiz okulların planlamada öncelikli hale getirilmesi” (hedef 3) şeklinde dile getirilen hedefler bu araştırmada öğretmenlerin sıkça dile getirdiği görüşlerle örtüşmektedir. Belirtilen vizyon hedeflere ulaşılması durumunda, öğretmenlerin dile getirdiği beklentilerin önemli bir bölümünün gerçekleşeceği söylenebilir.

#### **4.1. Öneriler**

Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda, okulun fiziki koşullarının, bina eksikliğinin, araç gereç ve materyal eksikliğinin giderilmesi; sınıf mevcutlarının düşürülmesi, öğretmenin toplumda saygınlığının ve değerinin artması adına, ekonomik, sosyal ve diğer alanlarda iyileştirmelerin yapılması önerilebilir. Öğretim programlarının çağdaş ve bilimsel bir yaklaşımla ele alınması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan uygulamaların programlarda yer alması da yararlı olacaktır. Okulların gerçek anlamda bilgi üreten, çocukları geleceğe hazırlayan ve her öğrenciye hitap eden bir dönüşüme ihtiyacı vardır. Bu anlamda hem eğitim işlerini yürüten, hem de araştırma yapan kurumların bu öneriler doğrultusunda çalışmalar yapması yararlı olacaktır. Gelecek çalışmalarda benzer şekilde farklı okul düzeylerindeki öğretmenlerin ve okulun diğer paydaşlarının beklentilerinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 19-28.
- Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardsworth Cengage Learning. *Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic*.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' Expectations and School Administration: Keys of Better Communication in Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34. DOI: 10.14689/ejer.2015.60.2.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, Y. ve Soyer, F. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyo-ekonomik beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(1), 61-74.
- Cohen, L. Manion. L. & Morrison, K.(2007). Research methods in education. *London. Routledge*.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Alguları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları* (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 178814).
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 276, 31-36.
- Dolton, P & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Global Teacher Status Index*. Varkey GEMS Foundation.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Longman Publishing.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 390-405.
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 179-183.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15.
- Gürkan, T. (1993). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumuna ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir (Tez no: 210913).
- Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili bir Almanca öğretimi için öğretmen beklentileri. *Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri (ss. 69-91). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtler, K. H.(2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. *Elementary Education Online*, 14(3), 1079-1095.
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.03.2020
- Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.). New York: Longman
- Öztürk, B., Şahin, F. T. ve Koç, A. G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 31(31), 390-413.
- Rubie-Davies, C. (2009). Teacher expectations and labeling. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 695-707). Springer, Boston, MA.



- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim Sendikalarından Öğretmenlerin Beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22), 188-200.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2009). Bilgisayar öğretmenlerinin bakış açısıyla yönetici ve öğretmen beklentileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 497-514.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-19.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011, Nisan). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- TDK Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 21.10.2019
- Timmermans, A. C., de Boer, H. & van der Werf, M. P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217-240.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünal, S. ve Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 281-294.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.

# Sosyal Bilgiler Dersinde Dikkat Eksikliği Bulunan Öğrencilerin Dersi Etkili Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi: Eylem Araştırması\*

Harun USANMAZ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen, MEB, usanmazharun@gmail.com

Sultan BAYSAN<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, sbaysan@adu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 2020-03-06

Kabul Tarihi/Accepted: 2020-04-02

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerinin rol yapma yöntemini temel alarak hazırlanan eylem araştırması yolu ile geliştirilmesi ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öneriler getirilmesidir. Çalışma kapsamında Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu, 4. sınıflarında okuyan öğrenciler ile bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yönteminden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Yine öğrenci grubu oluşturulurken okul rehber ve sınıf öğretmenlerinin önerileri dikkate alınarak seçilen alan (psikoloji) uzmanı tarafından Dikkat Eksikliği Testi (Conner’s Testi) uygulanmıştır. Çalışma Dikkat Eksikliği veya Hiperaktivite Bozukluğu tanısı alan ve düzey belirleme formuna iki aşamada dâhil olan 10 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan çalışma planı ile 8 hafta 24 ders saati müfredata uygun olarak konular işlenmiştir. Konular işlenirken öğrencilerin enerjilerini atmaları, empati kurmaları ve dikkatlerini oynadıkları role vermeleri için rol yapma tekniği kullanılmıştır. Araştırma analizinde SPSS 24 programı kullanılmış, bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Conner’s DEHB formuna göre dikkat eksikliği veya hiperaktivite gösteren 10 öğrencinin çalışma öncesi ve sonrası başarı testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak istatistiksel analizde bulunan sonucun sınırda anlamlılık göstermesi, katılımcı sayısının azlığından dolayı bu sonucun çıkmış olabileceğini, daha fazla katılımcıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucun anlamlı çıkabileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın giriş bölümünde sosyal bilgiler, dikkat eksikliği ve dinleme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yöntem bölümünde eylem araştırması metodolojisi, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizleri açıklanmıştır. Elde edilen bulgularla sonuç ve tartışma oluşturulup öneriler getirilmiştir. Sonuçlar, dikkat eksikliği veya hiperaktivite tanısı alan çocuklara nasıl yaklaşım gösterilebileceğinin farkında öğretmenler yetiştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler dersi, dikkat eksikliği, etkili dinleme, eylem araştırması, ilkokul, rol yapma

## Developing Effective Listening Skills of Students with Attention Deficit in Social Studies Courses: Action Research

### ABSTRACT

The aim of this study is to develop effective listening skills of the students who have attention deficit in the Social Studies course by using the action research prepared based on the role-playing method of effective listening skills and to make suggestions to improve listening skills. Within the scope of the study, action research was carried out with the students in the 4<sup>th</sup> grade of Yenice Atatürk Primary School in Tarsus District of Mersin. As one of the purposive sampling method “criterion sampling” was used. The Attention Deficit Test (Conner’s Test) was applied to the sampling group by the selected field psychologist according to the suggestions of school counsellors and classroom teachers. The study was conducted with 10 students who were diagnosed with Attention Deficit or Hyperactivity Disorder and included in two stages of determining the levels. With the study plan, subjects were covered in accordance with the curriculum for 8 weeks and 24 hours. While the topics were covered, a role-playing technique was used for the students to discard their energies, empathize and give their attention to the role they played. SPSS 24 program was used in the analysis and dependent sample t-test was used. As a result of the study, no significant difference was found between the pre-study and post-study achievement tests of 10 students showing attention deficit or hyperactivity disorder according to Conner’s ADHD form. However, the statistical analysis showed that the result was significant at the boundary and that the result might have been due to the small number of participants, and it could be interpreted as meaningful in studies with more participants. In the introduction part of the research, information about social studies, attention deficit and listening are given. The methodology of action research, methodology in choosing participants, data collection tools, analysis of the data are explained. The findings, results and discussions were formed and suggestions were also given. The results draw attention to the importance of educating teachers who are aware of how to approach children with attention deficit or hyperactivity disorder.

**Keywords:** Social studies, attention deficit, effective listening, action research, primary school, role playing

\*Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yazdığı tezden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Öğrenimini dinleyerek gerçekleştiren birey, tüm hayatı boyunca bu becerisini kullanmaya devam etmektedir. Çocuklar, henüz anne karnındayken dinlemeye başlamaktadır. Doğum sonrasında da bebeklerin konuşabilmek ve sesleri çıkarabilmek için etrafı dinledikleri görülmektedir (Tompkins, 1998: 260. akt. Akyol, 2007). Akyol'a (2007) göre insanların bilgi birikimi edinmesinde ve daha önceki deneyimlerinden faydalanmasında dinleme büyük önem taşımaktadır. Dinleme sayesinde insanların ufkunun açıldığını, öğrenmenin daha kolay bir biçimde gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Çocukların dinleyerek geçirdikleri zaman ile dil gelişiminde ve dili öğrenmesinde, dinlemenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rol göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim başta olmak üzere tüm programlarda dinlemeye sistematik bir biçimde yer verilmelidir. Dinleme eğitimine küçük yaşlarda başlanmalı, programın sunduğu bütün imkânlardan yararlanılmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 75).

Barr, Barth ve Shermis (1978) Sosyal Bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından görülmektedir. Onlara göre "Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir" (Günindi, 2005: 32). Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine çalışmalar yapan Erden'e göre temel eğitim okullarında iyi ve sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler dayanak tutularak, öğrencilere sosyal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanına "Sosyal Bilgiler" denir (Erden, 1996). Başka bir sosyal bilgiler uzmanı Sönmez ise sosyal bilgilerin, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olduğunu söylemektedir (Sönmez, 1998: 17). Bu bağlamda önemli görülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesindeki sorunların önüne etkili bir dinleme geliştirilerek geçilebilir.

Özel durumu olan çocuklarda Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesi zorlaşabilir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) bu özel durumlardan bir tanesidir. DEHB toplumda %5-7 gibi yüksek bir oranda görülen tıbbi bir rahatsızlıktır. DEHB çocukluktan başlar ve sıklıkla erişkinliğe kadar sürer. Ancak erken tanı ve tedaviye iyi yanıt veren bir bozukluktur (Ercan ve Aydın, 1999).

Bununla birlikte DEHB tanısı bir uzman tarafından, uzmanın çocukla, ailesiyle, sınıf ve rehber öğretmenleriyle görüşmesi sonucu edindiği bilgiler dâhilinde değerlendirmeler yapıldıktan sonra konulabilmektedir (Kayaalp, 2008: 150). Ağırlıklı olarak dikkat eksikliği görülen DEHB tanılı çocuk bulunmaktadır. Tanı konulan bu çocukların %65'inde ise dikkat eksikliğinin yanında hiperaktivite ve dürtüsellik görülmektedir. Çocuklarda görülen davranışların altındaki mekanizmayı anlamak, bu noktada önemli olmaktadır. Sorunun ortaya çıkış şekli, yaş ve cinsiyete göre değişim gösterebilmektedir. Hareketsiz, dalgın ve unutkan çocuklar DEHB tanısı alabilmektedir. Bu çocuklarda genellikle dikkat eksikliği ağır basmaktadır (Ayaz, Ayaz ve Yazgan, 2015). DEHB tanısı almış çocukların durumlarını bilmek ve anlamak aileler için olduğu kadar öğretmenler için de önemlidir. Bu durumdaki çocukların farkında olan bir öğretmen öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaç durumlarına daha olumlu reaksiyon geliştirebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın DEHB'li çocukların Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmelerini kolaylaştırması ve öğretmenlere rehber niteliğinde olması beklenmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerinin rol yapma yöntemini temel alarak hazırlanan eylem araştırması yolu ile geliştirilmesi ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öneriler getirilmesidir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma, çözümü gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişi veya kişilerin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama basamaklarını içerir. Eylem araştırması her basamağında kendini yansıtmaya, işbirliğine dayalı yansıtmaya ve diyaloga yer vermektedir (Borgia-Schuller 1996). Eylem araştırması bu bağlamda DEHB'li çocuklarda Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesinde iyi bir yol olarak görülebilir. Araştırmada kullanılan eylem planı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Uygulanan Eylem Planı*

Hafta	Ders	Ünite	Konu	Etkinlik	Süre
1. HAFTA	1. DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşüncelere saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayrılacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak.	40 dk
	2. DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşüncelere saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayrılacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak.	40 dk
	3. DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşüncelere saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayrılacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak.	40 dk
	1. DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorluklara rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk
	2. DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorluklara rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk
	3. DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorluklara rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk
2. HAFTA	1. DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak.	40 dk
	2. DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak.	40 dk
	3. DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak.	40 dk
	1. DERS	Üretimde Tüketimde	Mesliğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünen öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
	2. DERS	Üretimde Tüketimde	Mesliğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünen öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
	3. DERS	Üretimde Tüketimde	Mesliğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünen öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
	1. DERS	İyi ki var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile tanımlayacak.	40 dk
	2. DERS	İyi ki Var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile tanımlayacak.	40 dk
	3. DERS	İyi ki Var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile tanımlayacak.	40 dk
7. HAFTA	1. DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak (örn. TEMA).	40 dk
	2. DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak (örn. TEMA).	40 dk
	3. DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak (örn. TEMA).	40 dk
	1. DERS	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli (muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile tanımlayacak.	40 dk
	2. DERS	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli (muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile tanımlayacak.	40 dk

3.	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli (muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile canlandırma yapacak.	40 dk
1.	Uzaktaki Arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, bu insanların kıyafetleri, yemekleri ve yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıttak.	40 dk
2.	Uzaktaki Arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, bu insanların kıyafetleri, yemekleri ve yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıttak.	40 dk
3.	Uzaktaki Arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, bu insanların kıyafetleri, yemekleri ve yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıttak.	40 dk

Tablo 1'deki eylem planı çerçevesinde (uygulanmadan önce araştırmaya alınması planlanan katılımcılara, rol oynamaya hazırlık niteliğinde açıklama ve uygulama yapılmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce etkinliği yapacak öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere yapacakları etkinlik konusunda kısa bilgi ve açıklama notları verilmiştir. Kimin hangi rolde olduğu belirlenmiştir. Hazırlık uygulamasını açıklayacak olursak:

Kantin Sırası

Konu: Toplumsal Hayatın Kurallarına Uyarım, Sorumluluk, Adalet

Teknik: Yaratıcı drama

Süre: 20 dk.

Hedef ve Davranışlar:

1.Toplumsal hayatta başkalarına karşı saygılı davranışlar geliştirmesi gerektiğine inanır.

Etkinlikler:

Öğretmen sınıfa girer ve “çocuklar, bugün sizinle günlük hayatta çok sık karşılaşılan bir durumu canlandıracağız” der.

Öğretmen, “çocuklar, insan toplumsal bir varlık olarak yaratılmıştır. Bu nedenle insanlar toplum hâlinde yaşamak durumundadır. Toplumda huzurun sağlanması için de her vatandaşın uyması gereken kurallar vardır” şeklinde konuya giriş yapar.

Öğretmen canlandırma yapacak öğrencileri belirler. Bu öğrencilerden, bazıları kantin sırası bekleyen öğrencileri canlandırır. Öğrencilerden biri kantinci, diğerleri ise sırayı bozan ve hak yiyen, huzuru bozan öğrencileri canlandırır. Kantinci olan öğrenci bir masanın arkasına oturur. Diğer öğrenciler önünde sıra olur diğer dördü de sırayı bozan kişilerdir. Sırayı bozan kişiler farklı tiplerde gelebilirler. Sıradaki öğrenciler de bu kişilere karşı tavırlarını gösterirler; hatta oyun kavga rolüne kadar gidebilir.

Örnek Uygulama 1

1. Sırayı Bozan Öğrenci: Bir dakika çok acele bir işim var, öğretmen çağırıyor.

Sıradakiler: “Lütfen! Sıraya geçer misin? Biz de kaç dakikadır bekliyoruz, bizim de acelemiz var” (Onu sıranın arkasına gönderirler).

2.Sırayı Bozan Öğrenci: (Engelli öğrenci) Sıranın en önüne geçer ve “arkadaşlar benim ön tarafa geçmeme izin verir misiniz diye sorar”.

Sıradakiler: Engelli öğrenciye ses çıkarmazlar.

3.Sırayı Bozan Öğrenci: Sıranın en önüne geçer; “burası benim sıram bir işim vardı, arkadaşşıma bir şey söyledim, geldim” der.

Sıradakiler: İyice sinirlenirler.

4. Sırayı Bozan Öğrenci: Hiçbir mazeret belirtmeden sıranın en önüne durur ve itirazlara aldırmaz, büyük olmanın ve kaba kuvvetine güvenmenin özgüveni ile orda bekler, böylece kavga patlak verir.

Tartışma:

Öğretmen oyun sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini alır. Aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltir:

- Bu kişiler sırayı ihlal edince neler hissettiniz?
- Sırada beklerken birinin sıranızı alması nasıl bir duygu?
- Çok kızdınız mı?
- Günlük hayatta böyle şeyler başınıza geliyor mu?
- O zaman ne yapıyorsunuz?
- Böyle kişiler insanların hakkına mı giriyor? Neden?
- (Sırayı bozanlara) böyle bir davranışı yaparken ne hissettiniz?
- Günlük hayatta benzer alışkanlıklarınız var mı?
- Bu şekilde kurallara uymayan kişiler, topluma nasıl zarar verebilir?

Değerlendirme:

- 1- Toplumsal hayatın kurallarından bazılarını sayınız?
- 2- Toplumda huzurlu ve mutlu olabilmek için nelere dikkat etmeliyiz?

Bu çalışma için öğretmen önceden rollerin yazılı olduğu çalışma kâğıtları hazırlamış; çocuklar istedikleri rolleri seçerek canlandırma yapmışlardır.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi yapılan çalışma planı ile 8 hafta ve 24 ders saati müfredata uygun olarak konular işlenmiştir. Konular işlenirken kullanılan rol yapma tekniği sayesinde, öğrencilerin yeni rollere ve duygulara bürünmesi, empati kurması, mecburen dikkatini oynadığı role vermesi, hareketli olarak atmaya çalıştığı enerjisini dersi bölmek için değil, içinde bulunduğu rol içinde kullanması hedeflenmiştir. Bu sayede öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine yardımcı olacağı; böylelikle tek doğruyu savunmayan öğrencilerin bu sayede yaratıcılıklarını da ortaya koymalarına imkân yaratacağı düşünülmüştür. Çalışma planı sonunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite gösteren öğrencilerin düzey belirleme testindeki ön ve son test puanları karşılaştırılıp, çalışma planının öğrencilere olan katkısı incelenmiştir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, araştırmacının görev yaptığı Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu 4. sınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Okul rehber ve sınıf öğretmenlerinin uyguladığı DEHB gözlem formu sonucunda öneriler dikkate alınarak seçilen öğrencilere alan (psikoloji) uzmanı tarafından Dikkat Eksikliği Testi (Conner’s Testi) uygulanmıştır. Çalışma grubunu 4. sınıfa devam eden, uzman tarafından uygulanan Conner’s DEHB Formu ile Dikkat Eksikliği veya Hiperaktivite Bozukluğu tanısı tespit edilen ve başarı testi formuna iki aşamada dâhil olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 2’de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Kız</i>	<i>1</i>	<i>10</i>
<i>Erkek</i>	<i>9</i>	<i>90</i>
<i>Toplam</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Betimsel analiz sonucunda öğrencilerde %90 oranında dikkat eksikliği görülmektedir. Bunun başlıca sebebi ölçüt örnekleme kullanılması ve DEHB gözlem formu uygulanan ve riskli çıkan öğrencilere Dikkat Eksikliği Testi’nin (Conner’s Testi) uygulanmasıdır. Araştırmacı okul iklimine hâkim ve çevre ile diyalog

halinde olduğu için katılımcıların gönüllülüğünün arttığı düşünülmektedir. Ayrıca kurumdan ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri yürütülen bu çalışma ile ilgili bilgilendirilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (Conner's DEHB Formu):

Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi davranışlarını tespit edip değerlendirmesi ve derecelendirmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde 28 maddeden oluşmaktadır (0=Hiçbir zaman, 3=Her zaman). Ölçek dikkat eksikliği ve hiperaktivite şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan yaş grubunda iki boyuttan da 17 puan üstü alınması o kişide dikkat eksikliği veya hiperaktivite durumu olduğunu göstermektedir.

Dikkat eksikliğini tanımlayan maddeler: 7-9-17-18-20-21-22-25-26-27-28. maddelerden oluşmaktadır. 5-8 yaş ise 14-17 arası puanlar, 9-13 yaş ise 17 ve yukarı puanlar dikkat eksikliği olduğunu belirtmektedir.

Hiperaktiviteyi tanımlayan maddeler: 1-2-5-8-11-12-14-15-19-23-24. maddelerden oluşmaktadır. 5-8 yaş ise 14-17 arası puanlar, 9-13 yaş ise 17 ve yukarı puanlar hiperaktivite olduğunu belirtmektedir.

Burada ilave edilmelidir ki Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, hiperaktivite ve dürtüsellik ön planda olduğu DEHB tipi, dikkatsizliğin ön planda olduğu tip ve bileşik tip şeklinde üç tip arasında ayırım yapan bir ölçüm sunmamaktadır. Aynı zamanda çocuğu tanımaya yönelik olarak yapılan veliler tarafından uygulanan Conner's Veli Derecelendirme Ölçeği, Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının geliştirmeye yönelik bir çalışma olması ve öğrencilerin sınıftaki gerçekleştirdiği davranışlarını izleyerek yapılması sebebiyle, araştırmada kullanılmamıştır.

Öğretmen DHEB Gözlem Formu:

Öğrencilere Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği yapılmadan önce, öğrenci seçimi yapmak amacıyla uygulanmıştır.

Başarı Testi Formu:

Öğrencilerin düzeylerini belirlemek için belirlenen konuları kapsayan kazanımlara yönelik 18 soru sorulmuştur. Sonuçlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testi deneyimli öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Sorular çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme şeklindedir.

## 2.3. Verilen Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) programında öncelikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri gösteren öğrencilere yönelik betimsel analizler yapılmıştır. Daha sonrasında öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrasına ilişkin (ön test ve son test) başarı testi sonuçları ele alınmış ve aralarındaki farklılığa bağımlı örneklem t testi ile bakılmıştır. Son olarak çalışmaya katılım ölçütü olarak dikkat eksikliği veya hiperaktiviteden herhangi birinin gösterilmesi yeterli olduğu için dikkat eksikliği veya hiperaktivite göstermeyen öğrenciler çalışma dışında bırakılarak kalan öğrencilerin ön ve son testleri arasındaki farklılığa tekrar bakılmıştır.

## 3. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük algıları ve öğretmenlik meslek algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. T testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları*

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. sapma</i>
<i>Dikkat eksikliği</i>			17,40	5,93
<i>Var</i>	7	70,0		
<i>Yok</i>	3	30,0		
<i>Hiperaktivite</i>			22,90	3,54
<i>Var</i>	9	90,0		
<i>Yok</i>	1	10,0		

Tablo 3'te betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %70'i dikkat eksikliği gösterirken, %30'u göstermemektedir. Öğrencilerin dikkat eksikliği puanlarının ortalaması ise  $17,40 \pm 5,93$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin %90'ında hiperaktivite görülürken, %10'unda görülmemiştir. Öğrencilerin hiperaktivite puanlarının ortalaması ise  $22,90 \pm 3,54$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.** *Düzyer Belirleme Testine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları ve Aralarındaki Farklara Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ön test</i>	10	13	58	32,50	14,61		
<i>Son test</i>	10	18	55	37,60	14,38	-1,990	,078

Tablo 4'teki betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde düzey belirleme testinin çalışma öncesi yapılan ön test durumunda öğrencilerin ortalama puanı  $32,50 \pm 14,61$  olarak bulunurken, çalışma sonunda yapılan son testte öğrencilerin ortalama puanı  $37,60 \pm 14,38$  olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki farklılığı istatistiksel olarak incelemek için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilk test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülemediği,  $t = -1,990$ ,  $p = ,078$ . Öte yandan  $p$  değerinin 0,05 ve 0,1 arasında olması elde edilen sonucun sınırda anlamlılık gösterdiğini belirtmektedir.

**Tablo 5.** *Dikkat Eksikliği Gösteren Öğrencilerin Düzyer Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları*

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ön test</i>	7	33,00	17,72		
<i>Son test</i>	7	38,71	15,71	-1,901	,106

Dikkat eksikliği göstermeyen 3 öğrenci çalışma dışında bırakılarak kalan 7 öğrencinin düzey belirleme testinin ilk ve son testi arasındaki gösterdikleri farklılık bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 5'te yapılan analiz sonucunda dikkat eksikliği gösteren 7 öğrencinin ilk test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülemediği,  $t = -1,901$ ,  $p = ,106$ .

**Tablo 6.** *Hiperaktivite Gösteren Öğrencilerin Düzyer Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları*

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ön test</i>	9	34,67	13,69		
<i>Son test</i>	9	39,78	13,39	-1,784	,112



Hiperaktivite göstermeyen 1 öğrenci çalışma dışında bırakılarak kalan 9 öğrencinin düzey belirleme testinin ilk ve son testi arasındaki gösterdikleri farklılık bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda hiperaktivite gösteren 9 öğrencinin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir,  $t = -1,784$ ,  $p = ,106$ .

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmalara göre öğrencilerin başarısız olmasında, eğitim hayatlarında dinlemeye yeterince önem vermemelerinin etkisi bulunmaktadır (Conaway, 1982. akt. Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009: 99). Bu sebeple okullarda öğrenciyi esas alan dinleme faaliyetlerine yer verilmeli, bireylerde dinleme becerilerinin kazanılması, erken yaşlarda sağlanmalıdır.

Demirel ve Şahinel de (2006: 73) dinlemenin öğrenme süreci içerisinde önemli bir yeri olduğunu, öğrencinin öğretmeninden dinleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için çok daha fazla zaman ayırması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklara ilköğretim döneminde faydalı olacak dinleme etkinliklerinin uygulanması, not tutmak, söylenecek şeyi tahmin etmek, ipuçlarını tahmin etmek, çeşitli yöntemleri işe koşarak aktif katılım sağlamak ve zihni arındırmak gibi teknikler ilerleyen dönemlerde de iyi birer dinleyici olmalarını sağlayabilecektir.

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesi ile ilgili öneriler geliştirmektir. Yapılan araştırma sonucunda Conner's DEHB formuna göre dikkat eksikliği veya hiperaktivite gösteren 10 öğrencinin çalışma öncesi ve çalışma sonrası düzey belirleme testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yapılan istatistiksel analizde (bağımlı örneklem t testi) bulunan sonucun sınırda anlamlılık göstermesi, katılımcı sayısının azlığından dolayı bu sonucun çıkmış olabileceğini, daha fazla katılımcıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucun anlamlı çıkabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde DEHB bulunan öğrencilerin rol yapma yöntemi kullanılarak yapılan bir uygulama ile dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan dikkat eksikliği gösteren ve göstermeyen öğrencilerde Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşıırken ( $p > .05$ ); aynı şekilde hiperaktivite göstermeyen öğrencilerin sosyal bilgiler başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Ancak "p" Sullivan ve Feinn'e göre (2012) istatistiksel anlamlılık, iki grup arasındaki gözlenen farkın şansa bağlı olma olasılığıdır. "p" değerinin seçilen alfa seviyesinden daha büyük olması durumunda (örn., 05), gözlemlenen herhangi bir farkın örnekleme değişkenliği ile açıklandığı kabul edilir. Yeterince büyük bir örnekleme, istatistiksel bir test hemen hemen her zaman önemli bir farklılık gösterecektir; bunun hiçbir etkisi yoktur, yani etki büyüklüğü tamamen sıfır olduğunda ancak çok küçük farklılıklar, önemli olsa bile, çoğu zaman anlamsızdır. Bu nedenle bir analiz için yalnızca önemli "p" değerinin bildirilmesi, okuyucuların sonuçları tam olarak anlamaları için yeterli olmadığından çalışmalarını etki büyüklüğü açısından da değerlendirmek faydalı olacaktır.

Bu çalışma 10 kişi ile yürütülmüştür. Örneğin bir örneklem büyüklüğü 10000 ise, gruplar arasındaki sonuçların farkı göz ardı edilebiliyorsa ve bir başkası üzerinde bir müdahaleyi haklı göstermese bile, önemli bir "p" değeri bulunmuş olabilir. Önem derecesi, etki büyüklüğünü öngörmez. Önemlilik testlerinden farklı olarak, etki büyüklüğü örnek büyüklüğünden bağımsızdır. İstatistiksel anlamlılık ise, hem örneklem büyüklüğüne hem de etki büyüklüğüne bağlıdır. Bu nedenle, "p" değerlerinin, örneklem büyüklüğüne bağlı olmalarından dolayı karışık olduğu düşünülmektedir. Bazen istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç, yalnızca çok büyük bir örneklem büyüklüğünün kullanıldığı anlamına gelir (Ellis, 2010).

Araştırma süresince yapılan gözlemler öğrencilerin farklı bir ders işleme ortamında olmalarının derse olan ilgilerini arttırdığını göstermiştir. Öğrencilere bulunulan yerin klasik sınıf ortamı olmadığı anlatılması, öğrencilere sınıf içerisinde istedikleri gibi oturabileceklerinin söylenmesi, öğretmenden izin almadan ayağa kalkabilecekleri, diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden konuşabileceklerinin paylaşılması, ders sırasında söylemek zorunda oldukları şeyleri söyleme şansı bulamamaları durumunda ise akıllarına gelen ayrıntıyı unutmamak için

not almaları gerektiği ve uygun ortam oluştuğunda sınıfla paylaşımları gerektiğinin hatırlatılması dinleme sürelerini arttıran öğeler olmuştur. Yine ders sırasında dikkatlerinin ders dışı bir şeye kaydığını fark ettiği anda dikkatlerini çeken bu durumu sınıf arkadaşları ve öğretmenle paylaşabileceği gibi yönergeler sayesinde derse karşı öğrencilerin ilgisi artmıştır.

Bunlardan başka ders sırasında kullanılan rol yapma yöntemi öğrencilerin istenmeyen hareketliliğini azaltmış; dersin aktif katılım ile işlenmesi derse olan ilgiyi arttırmıştır. Bu sayede öğrencilerin karşılıklı oynanan oyunu izlerken ve anlatırken aslında verilmek istenen kazanımı farkında olmadan edindikleri görülmüştür. Kız öğrencide, erkek öğrencilere göre kısmen dürtüsellik ve hareketlilik daha az gözlenmiştir. Bu durum karakter özelliği olabileceği gibi cinsiyete bağlı gelişim özelliklerine de atfedilebilir. Zaten alanyazın da bunu desteklemektedir (Nathrath ve Wöfl, 2006; Özemen, 2010).

Bu çalışmadan ortaya çıkan en önemli sonuç (özellikle sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaların seyrek oluşundan da hareketle) dikkat eksikliği olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan öğretmenler sayesinde DEHB tanısı almış öğrencilerin derse etkili dinleme sürelerinin uzayabileceğidir. Öğretmenlerin belirtilen konudaki farkındalık eksiklikleri bu durumdaki öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesini engellemektedir. Sonraki araştırmaların öğretmen farkındalıkları ve daha fazla sayıda DEHB tanısı almış öğrencilerle yapılması dinleme becerilerinin geliştirilmesine daha fazla katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içersindeki öğretmen gözlemlerini dikkate alarak yapılan bir çalışma olması sebebiyle kullanılmayan Conner's Veli Derecelendirme Ölçeği, öğrencilerin evdeki davranışlarını takip edilmesi, velilerin yaşadığı sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri üretilmesi ve öğrenciyi daha iyi tanıma açısından kullanılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Akyol, H. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayaz, A.B., Ayaz, M. & Yazgan, Y. (2013). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda sosyal cevaplılıkta görülen değişiklikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 101-10.
- Barr, R., Barth, J.L. & Shermis, S.S. (1978). *The Nature of the Social Studies: with Forew.* by Edgar B. Wesley. ETC Publications.
- Borgia, E.T. & Schuler, D. (1996). *Action Research in Early Childhood Education*. ERIC Digest.
- Conaway, M. (1982). *Listening: Learning tool and retention agent*. In A, S, Algier & K, W. Algier (Eds.), *Improving reading and study skills* (pp. 51-63). San Francisco: Jossey Bass.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ellis, P.D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Ercan, E. ve Aydın, C. (1999). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul, Gendas Yayınevi.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Günindi, Y. (2005). *Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri*. Konya.
- Kaymak Özmen, S. (2011). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Kayaalp, Y. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi. 62, s. 147-152. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Lauth, G. W. & Heubeck, B. (2006). *Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*.Göttingen: Hogrefe.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kalavuzu*. İstanbul: MEB. Yayını.
- Sullivan, G.M. & Feinn, R. (2012). *Using effect size or why the P value is not enough*. *Journal of graduate medical education*, 4(3), 279-282.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts. (Fourth Edition)*. New Jersey: PrenticeHall, Inc.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. & Türkoğlu, A. (2009). *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 3– 6 Yaş Grubu Otizmlili ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin İncelenmesi\*

Pınar KAYA DÖŞLÜ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğretim Görevlisi, Çağ Üniversitesi, pmarkaya@cağ.edu.tr

Bekir Aydın LEVENT<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Çağ Üniversitesi, levent@cağ.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 2020-03-19

Kabul Tarihi/Accepted: 2020-04-03

### ÖZ

Bu araştırmada, 3 – 6 yaş grubu otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcıkları ve sahip oldukları sözcük dağarcıklarının cinsiyet, takvim yaşı ve alıcı dil yaşı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 36 otizmlili ve 34 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek için Kişisel Bilgi Formu ve araştırmaya katılan çocukların sözcük dağarcığını belirlemek üzere Peabody Resim-Kelime Testi (Dunn & Dunn, 1959) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuklar ile otizmlili çocukların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ve normal gelişim gösteren çocukların ortalama puanları otizmlili çocukların ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Otizmlili kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ve kızların lehine farklılaştığı görülmüştür. Takvim yaşına göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren 3-4 yaş grubu çocuklar ile 5,1 – 6 yaş grubu çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. 5,1 – 6 yaş grubu çocukların ortalama puanları daha yüksektir. Alıcı dil yaşına göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocuklarda puanlar anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 6,1 – 7 alıcı dil yaşı grubu çocukların puan ortalaması, 5,1 – 6 alıcı dil yaşı grubu çocuklardan daha yüksektir. Otizmlili çocuklarda ise 2-3 alıcı dil yaşı grubu ile 3,1 – 4 alıcı dil yaşı grubu çocukların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ve 3,1 – 4 yaş grubu lehine farklılaştığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** 3 – 6 yaş grubu, otizm, normal gelişim gösteren çocuklar, peabody resim kelime testi, sözcük dağarcığı

## Examining the Vocabulary of Children with Autism and Normal Development in the 3–6 Age Group

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the vocabulary and vocabulary of children between 3 and 6 years of age with autism and normal development according to gender, calendar age and recipient language age. The study group of the study consisted of 36 children with autism and 34 children with normal development. The demographic characteristics of the children participating in the study were determined with the Personal Information Form. The vocabulary of the children participating in the study was determined by Peabody Picture-Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1959). The results of the research are as follows; there is a significant difference between the mean scores of children with normal development and children with autism. It is in favor of children with normal development. According to gender, there is no significant difference between the average scores of boys and girls who show normal development. There is a significant difference between the mean scores of girls and boys with autism. It is in favor of girls. According to the calendar age, there is a significant difference between the average scores of children in the (3-4) age group and the children (5.1 - 6) in the normal age group. It is in favor of children (5,1 - 6) age group. According to the recipient language age, there is a significant difference between the scores of children with normal development. (6,1 - 7) recipient language age group is in favor of children (5,1 - 6 recipient language age group). In children with autism (2-3), there is a significant difference between the mean scores of the recipient language age group (3.1 - 4) and the recipient language age group of children. It is in favor of (3,1 - 4) age group.

**Keywords:** 3 – 6 age group, autism, normal development children, peabody picture-vocabulary test, vocabulary

\*Bu makale 1.yazarın 2. yazar danışmanlığında yazdığı tezden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Dil; rastgele seçilmiş olunmasına karşın gelenekselleşen, anlamların paylaşılabilmesi adına toplumun geneli tarafından paylaşılan ve kullanımları belirli kurallara endeksli olan semboller sistemi olarak tanımlanabilmektedir (Günhan – Evra, 2004). Dilin kullanım düzeyi değerlendirilerek dil gelişimi konusunda çıkarımlarda bulunulabilir. Dil gelişimi; zekâ, zihinsel yetenekler, işitme ve görme kusuruna sahip olunması vb. gibi bireysel farklılıklar ile anne-babanın sosyo – ekonomik düzeyi, tek çocuk olunması, geniş ailede dünyaya gelinmesi, anne-babalar ile diyalog kurma derecesi vb. gibi sosyal faktörlerden etkilenerek şekillenmekte ve tüm bu faktörler çocuğun dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dil gelişimini etkileyen bu faktörleri dilin gelişim dönemlerinden bağımsız düşünmemek gerekir.

Dil gelişiminin ilk dönemlerine ilişkin temel nitelikler evrensel özellik göstermekte ve farklı dilleri öğrenenler de, evrensel anlamda tüm çocuklarda dil gelişiminin ilk dönemlerinde benzer özellikler görülmektedir. 18 – 32 ay arası kapsayan dönemden itibaren de, bireysel farklılıklar etkili olmakla birlikte, dil gelişimine ilişkin evrensel nitelikler ortadan kalkmaktadır. Bununla birlikte dünyadaki tüm çocukların anadillerini 2 – 5 yaş arasında öğrenmeleri söz konusu olduğundan, dil gelişimi özellikle bu yaşlar arasında önem taşımaktadır (Karacan, 2000: 263-268). Dilin anlam bilgisi yönünden zenginleştirilmesi ise, sözcük dağarcığının artırılması ile olası olabilmektedir. Sözcük dağarcığı yeni kavramları öğrenme, etkili iletişim kurma, fikirleri açıklama, önceki bilgileri kullanabilme gibi birçok iletişim becerisi için kullanılması gereken çok önemli bir öğedir (Sedita, 2005).

Çocukların düşüncelerini doğru olarak ifade edebilmesi, daha sağlıklı iletişim kurabilmesi ve dili etkili bir şekilde kullanabilmesi zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmasına bağlıdır (Yağcı ve ark. 2012). Okul öncesi dönemde dil gelişimi incelendiğinde, iki-üç yaş arası dil bilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en hızlı olduğu dönem olduğu görülmektedir (Míolo, 2005). Üç-dört yaşlar arasında sözcük dağarcıklarında yaklaşık 1000'e yakın sözcük yer almaktadır. Ayrıca yer ve zaman, nesne ve nesne, nesne ve olay arasındaki ilişkiler gibi ilgi kurmaya yönelik sözcüklerin anlamlarını da öğrenmeye başladığı için “büyük-küçük”, “az-çok”, “ince-kalın” vb zıtlık ifade eden sözcükler de dağarcığına eklenmektedir (Maviş, 2005). Kelime dağarcığının gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Rupley ve Nichols, 2005).

3-6 grubu normal gelişim gösteren çocukların, iki sözcük aşamasına gelinmesi ile birlikte biçim bilgisi, sözdizimi ve anlam bilgisi gelişimi açısından performanslarında artış görülmeye başlamaktadır. Bu süreçte 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların özellikle sözcük dağarcıklarında da hızlı bir gelişme gözlenmektedir. 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı açısından yetersizlik yaşamadıkları, gelişimsel gerilik riski taşıyan çocukların ise bu konuda yetersizlik gösterdikleri belirtilmektedir (Maviş, 2005: 106-122). Zeka geriliği yaşayan bireylerin çoğunda otizm görülebilir.

Otizmliler toplumda; ilgisiz, biraz kaygılı ve çekingen tavırlarıyla hemen fark edilirler. Yaşlılarıyla etkileşime girmek yerine, kendi kendilerine yapacakları aktiviteleri tercih ederler. Bütün bu farklılıklara rağmen otizmin tanımlanması zordur (Lathe, 2006: 1). Otizmlilerde sosyal etkileşimde eksiklikler veya dikkat çekici boyutta anormallikler daha çok görülmektedir. Bunun yanı sıra dil ve iletişimde eksiklikler ile sınırlı veya tekrarlayan davranış örüntüleri ve etkinliklere sık rastlanmaktadır. Dil gelişimindeki gecikme, otizmlilerde çocukların ailelerinin genellikle ilk dikkatini çeken belirtidir. Otizmin tanısında, bu hastalıkta görülen dil ve iletişim alanındaki bozuklukların belirlenmesi yararlı olur. Otizmlilerde çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha sınırlı kendiliğinden taklit davranışı gösterdikleri bilinmektedir (Dawson ve ark, 1999; Rogers ve ark, 2003; Stone ve ark, 1997). Otizmlilerde çocuklarda görülen motor taklit problemlerinin de, sosyal ilişki kurma ve bu sosyal ilişkiler içinde öğrenme sürecinde başlıca engellerden biri olduğu düşünülmektedir (Dawson & Galbert, 1986).

Otizmlilerde çocukların dil becerilerinde, sözcüklerin anlamlarının normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi değişmediğini görürüz. Sesteş sözcükler ve konuşulana sadece bir kısmına tepki verme de otizmlilerde çocukların dil becerilerinde yaşadıkları diğer sorunlardır. Otizmliler, insanların yaptıkları esprileri

anlayamazlar. Bazen bu esprileri kendileri yaparlar fakat insanların bu kelime dizilerine neden güldüklerini kavrayamazlar (Wing, 2012: 42).

### Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, 3 – 6 yaş grubu otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 36 Otizmlili ve 34 normal gelişim gösteren çocuk çalışma grubunda gerçekleştirilen araştırma kapsamında, otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların Peabody Resim – Kelime Testi’nden (Dunn & Dunn, 1959) aldıkları puanların karşılaştırılması doğrultusunda sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırma kapsamında yer alan 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren ve otizmlili çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Araştırma kapsamında yer alan 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları; cinsiyet, takvim yaşı ve alıcı dil yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Araştırma kapsamında yer alan 3-6 yaş grubu otizmlili çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları; cinsiyet, takvim yaşı ve alıcı dil\* yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada; “3 – 6 Yaş Grubu Otizmlili ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin İncelenmesi” ile ilgili belirlemelerde bulunulabilmesi amacıyla, “Tarama Modeli” çerçevesinde “Betimsel Yöntem” kullanılmış ve veri toplama tekniği olarak “Anket Tekniği” uygulanmıştır. ”Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekil değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2006: 77). Mevcut olan durumun betimlenmesi ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığında tarama modeli/deseni olarak uygun görülmüştür.

### 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim öğretim yılında Adana il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel eğitim merkezine devam eden, 3-6 yaş grubu otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren, bağımsız anaokullarına devam eden 3-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, rastgele örneklem seçimi ile seçilmiştir. Çalışma grubunu Adana İli Seyhan ve Yüreğir İlçelerinde ikamet eden 38 kız ve 32 erkek olmak üzere 70 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 36’sı otizmlili olup, Özel bir Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinden kişisel gelişimlerine yönelik yardım almaktadırlar. Çocukların 34’sü ise, Adana ili Yüreğir ilçesinde bir devlet ilkokulunda okul öncesi eğitim almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Veriler

		n	%
Gelişim Durumu	Normal Gelişim Gösteren Çocuklar	34	48,6
	Otizmlili Çocuklar	36	51,4
Cinsiyet	Erkek	32	45,7
	Kız	38	54,3
Takvim Yaş Grubu	3 – 4	12	17,1
	4,1 – 5	52	74,3
	5,1 – 6	6	8,6
Alıcı Dil Yaş Grubu*	2-3	20	28,6
	3,1-4	17	24,3
	4,1-5	11	15,7
	6,1-7	22	31,4

\*Alıcı dil; sözel uyarıların duyu sinir ağı ve işitsel algısal süreçler aracılığıyla alınması ve anlaşılmasıdır (Erbay & Samur, 2010).

Araştırma çalışma grubunu oluşturan çocukların gelişim durumu, % 48,6’sı (34 kişi) normal gelişim gösteren ve % 51,4’ü (36 kişi) ise otizmlili çocuklardır. Araştırmanın yere alan çocukların , % 45,7’si (32 kişi)

erkek ve % 54,3'ü (38 kişi) kızdır. Araştırmaya dahil olan çocukların takvim yaş grubu 3 – 4 yaş aralığı % 17,1 (12 kişi), 4,1 – 5 yaş aralığında % 74,3 (52 kişi) ve 5 yaş ve üzerinde % 8,6 (6 kişi) yer almaktadır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocukların alıcı dil yaşı 2– 3 yaş aralığı % 28,6 (20 kişi), 3,1 – 4 yaş aralığı % 24,3 (17 kişi), 4,1 – 5 yaş aralığı % 15,7 (11 kişi) ve 6 yaş ve üzerinde % 31,4 (22 kişi) yer almaktadır (Tablo 1).

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek için Kişisel Bilgi Formu ve sözcük dağarcığını belirlemek üzere Peabody Resim Kelime Testi (Dunn & Dunn, 1959) uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bazı bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, çocuğun özel gereksinim durumu, ne olduğuna yönelik sorular bulunmaktadır.

Peabody Resim – Kelime Testi, 1959 yılında Lyod M. Dunn ve Lecto M. Dunn tarafından geliştirilmiş ve yetişkin ve çocukların alıcı dil becerisini ölçmek için kullanılmaktadır. (Hoffman, Templin & Rice, 2012). Test, her sayfada 4 adet siyah – beyaz çizim bulunan 100 karttan oluşur. Testi uygulayan kişi tarafından uyarıcı kelime verildiğinde, sınanan kişiden kelimeye en uygun çizimi seçmesi beklenir. Testin yaş sınırlaması yoktur ve 2 yaş altı aydan, 90 yaşa kadar herkese uygulanabilir (Wakefield, 2004). Testin uygulanışı ortalama 10 dakika sürmektedir. Testin uygulanışına, son 8 sözcükten 6'sı bilinmeyene kadar devam edilir. Test sona erdiğinde çocuğun ham puanı yani doğru cevap sayısı hesaplanır ve Alıcı Dil Bulma Çizelgesi'nden alıcı dil yaşı belirlenir (Çat – Şahin, 2009). Peabody Resim Kelime Testi, 1970'lerden bu güne en çok kullanılan resim kelime testi olarak gösterilir. Maddelere verilecek cevaplarda süre sınırı aranmaz. Peabody Resim Kelime Testi bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır (Gözalan ve Koçak, 2014). Dunn & Dunn (1997) tarafından testin 3. sürümünde güvenilirlik analizi yapılmıştır ve cronbach alpha kat sayısı .91 ile .93 arasında değişmiştir. Bu çalışma için testin güvenilirliği 0.69 ile 0.79 arasında değişmektedir.

## 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma değişkenlerine ilişkin veriler, Nisan 2016 –Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgili birimlerine başvurularak Milli Eğitimden gerekli izin alınması sağlanmıştır. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığına başvurularak araştırmanın etik kurul izni alınmıştır. 2 merkez ilçeye dağıtılan 240 onam formundan 70 tanesi çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Ölçeklerin uygulanması için ailesinden izin alınan 70 öğrenciye ölçekler planlanan tarihlerde tekrar okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında, Peabody Resim Kelime Testi ortalama 10-15 dk. süre içerisinde uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan bütün çocuklarda teste birinci resimli karttan başlamıştır. Fakat testin uygulanışında istisnai durumlarda puanlama için bazı kriterler belirlenmiştir. Çocuklar test süresince, "çok iyi yapıyorsun", "aferin", "bravo" gibi sözel ifadelerle cesaretlendirilmiştir. Doğru olmayan bir yanıt verdikten sonra "doğru olanı buldum mu?" diye soran çocuklara "evet doğru" şeklinde geri dönütler verilmiştir. Söylenen kelimeler çocuğun anlaması için cümle içerisinde kullanılmamıştır ve çocuk önceden verdiği cevabı değiştirdiyse, son gösterdiği resim cevap olarak kabul edilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, istatistiksel yazılım paketi SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences – IBM®) kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle; verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Ortalamalar normal dağılım gösterdiğinden Frekans Analizi, Bağımsız Gruplar t – Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Çalışmada bağımsız değişkenlere verilen yanıtların dağılımına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenlerde "t testi", ikiden fazla değişkenleri belirlemek için ise "F" testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek için, %95 güven aralığında ve anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

3 – 6 yaş grubu otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesini genel amaç edinen bu çalışmada, sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusunun yanıtını bulabilmek için, iki grup arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Otizmliler ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Puan Karşılaştırması**

		N	± STD**	t	p
Puan	Normal Gelişim Gösteren	34	76,38±10,26	24,013	0,000*
	Otizmliler	36	24,56±7,68		

\*p<0,05

\*\*Satırdart Sapma

Elde edilen bulgulara göre; normal gelişim gösteren çocuklar ile otizmliler çocukların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otizmliler çocukların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 2).

3 – 6 yaş grubu otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesini genel amaç edinen bu çalışmada, otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları; cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtını bulabilmek için, iki grup arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve bulguları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Normal Gelişim Gösteren ve Otizmliler Çocuklarda Puanların Cinsiyete Göre Değişimi**

Cinsiyet		N	X ± STD	T	P
Otizm	Erkek	16	19.69 ±5,33	-4.097	0.000*
	Kız	20	28.45 ±7,10		
Normal Gelişim	Erkek	16	73,50 ±11,55	-1.579	0.124
	Kız	18	78,94 ±8,48		

\* p<0,05

Cinsiyete göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Otizmliler kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup (p<0,05), kızların ortalamaları erkeklerin ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür (Tablo 2).

3 – 6 yaş grubu otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesini genel amaç edinen bu çalışmada, otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları; takvim yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtını bulabilmek için, iki grup arasında Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulguları Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Normal Gelişim Gösteren ve Otizmliler Çocuklarda Puanların Takvim Yaşına Göre Değişimi**

	Takvim Yaşı	N	X± STD	F	P
Normal Gelişim	3-4	11	69,82±10,93	-2,776	0,009*
	5,1 – 6	23	79,13±8,22		
Otizmliler	3-4	1	12,00±	3,814	0,032*
	4,1 – 5	6	19,33±4,46		
	5,1 – 6	29	26,07±7,51		

\*p<0,05

Otizmliler çocuklarda takvim yaşı gruplarına göre puan ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre; normal gelişim gösteren 3-4 yaş grubu çocuklar ile 5,1 – 6 yaş grubu çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup, 5,1 – 6 yaş grubu çocukların ortalaması anlamlı derecede daha yüksektir. Otizmliler çocuklarda ise yaş gruplarına göre puanlar anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). 5,1 – 6 yaş grubu çocukların ortalaması, 4,1 – 5 yaş çocukların ortalamasından



anlamli derecede daha fazladır. 3-4 yaş grubunda 1 kişi olduğu için değerlendirilememiştir. 3-4 yaş grubunda 1 kişi olduğu için değerlendirilememiştir.

3 – 6 yaş grubu otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesini genel amaç edinen bu çalışmada, otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri bağlamında Peabody Resim Kelime Testi puanları; alıcı dil yaşına göre anlamli farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtını bulabilmek için, iki grup arasında Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulguları Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Normal Gelişim Gösteren ve Otizimli Çocuklarda Puanların Alıcı Dil Yaşına Göre Değişimi

	Alıcı Dil Yaşı	N	X± STD	F	P
Normal Gelişim	4,1 – 5	1	55,00±	14,320	0,000*
	5,1 – 6	11	68,45±8,20		
	6,1 – 7	22	80,91±7,09		
Otizimli	2 – 3	20	21,95±6,73	-2,430	0,021
	3,1 – 4	16	27,81±7,74		

\*p<0,05

Alıcı dil yaşına göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocuklarda alıcı dil yaş gruplarına göre puanlar anlamli düzeyde farklılık göstermektedir. 6,1 – 7 alıcı dil yaş grubu çocukların puan ortalaması, 5,1 – 6 alıcı dil yaş grubu çocuklardan anlamli derecede daha yüksektir. 4,1–5 yaş grubunda 1 kişi olduğundan dolayı diğer gruplarla karşılaştırılamamıştır. Otizimli çocuklarda ise, 2-3 alıcı dil yaş grubu ile 3,1 –4 alıcı dil yaş grubu çocukların ortalamaları arasında anlamli düzeyde farklılık bulunmakta olup, 3,1 – 4 alıcı dil yaş grubu çocukların ortalaması anlamli derecede daha büyüktür.

#### 4. TARTIşMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocuklar ile otizimli çocukların ortalamaları arasında anlamli farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların ortalamaları, otizimli çocukların ortalamasından anlamli derecede büyüktür.

Araştırma sonucunda; normal gelişim gösteren çocuklarda kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamli düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Otizimli çocuklarda kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamli düzeyde farklılık olup (p<0,05), kızların ortalamaları erkeklerin ortalamasından anlamli derecede daha büyüktür.

Takvim yaşına göre veriler incelendiğinde, Normal gelişim gösteren çocuklarda 3-4 yaş grubu çocuklar ile 5,1 – 6 yaş grubu çocukların puan ortalamaları arasında anlamli düzeyde farklılık olup, 5,1 – 6 yaş grubu çocukların ortalaması anlamli derecede daha yüksektir. Otizimli çocuklarda yaş gruplarına göre veriler incelendiğinde, puanlar anlamli düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). 5,1 – 6 yaş grubu çocukların ortalaması, 4,1 – 5 yaş çocukların ortalamasından anlamli derecede daha fazladır. 3-4 yaş grubunda 1 kişi olduğu için değerlendirilememiştir.

Alıcı dil yaşına göre veriler incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocuklarda alıcı dil yaş gruplarına göre puanlar anlamli düzeyde farklılık göstermektedir. 6,1 – 7 alıcı dil yaş grubu çocukların puan ortalaması, 5,1 – 6 alıcı dil yaş grubu çocukların anlamli derecede daha yüksektir. 4,1–5 yaş grubunda 1 kişi olduğundan dolayı diğer gruplarla karşılaştırılamamıştır. Otizimli çocuklarda ise, 2-3 alıcı dil yaş grubu ile 3,1 –4 alıcı dil yaş grubu çocukların ortalamaları arasında anlamli düzeyde farklılık bulunmakta olup, 3,1 – 4 alıcı dil yaş grubu çocukların ortalaması anlamli derecede daha büyüktür.

Literatürde normal gelişim gösteren ve otizimli çocukların yaşla birlikte dil becerilerinin geliştiğini destekleyen çalışmalar mevcuttur. Aydoğan ve Koçak (2003) araştırmalarında, okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörleri incelemiş ve araştırma sonucunda cinsiyetin, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun resmi oluşunun ve devam süresinin uzunluğunun, anne-baba öğrenim düzeyinin ve çocukların sahip oldukları kardeş sayısının çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Güler (2004); orta sosyo – ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48 – 72 aylar arasındaki

çocuklarının Türkçe'deki dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre nasıl bir gelişim gösterdiği belirlemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüştür. Erdoğan, Şimşek ve Erdoğan (2005); alt sosyo – ekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5 – 6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyet, ana sınıfına devam süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırasının etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları ana sınıfına devam eden 5 – 6 yaş grubundaki çocukların cinsiyetin, anne eğitiminin, anne mesleğinin, kardeş sayısının ve doğum sırasının etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili araştırması doğrultusunda Boucher (2003); 3 – 6 yaş grubunda yer alan ve sözel iletişim kurabilen ya da konuşabilen otizmli çocuklar ile aynı yaş grubunda yer alan zihinsel engelli çocukların sözcük üretimi becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Boucher (2003); ipucu verilmesi durumunda sözcük üretiminin hem otizmli hem de zihinsel engelli çocuklarda aynı düzeyde gerçekleştiğini, ancak ipucu verilmemesi durumunda otizmli çocukların sözcük üretimi düzeylerinin zihinsel engelli çocuklardan daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirlemiştir. Sözcüklerin kullanılması bağlamında da Boucher (2003); işlevsel dil becerilerine sahip otizmli çocukların, sözcükleri ve deyimleri yanlış kullanmak doğrultusunda da olsa farklı sözcükler, yeni sözcükler ve deyimler üretebildiklerini bulgulamıştır. Kaysılı – Keçeli (2006) araştırmasında, 3 – 6 yaş grubunda yer alan ve sözel iletişim kurabilen ya da konuşabilen otizmli çocukların ilişkisel kavramları anlamada güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Kaysılı – Keçeli (2006); otizmli çocukların büyük – küçük ya da altında – üstünde gibi ilişkisel kavramları anlamalarındaki güçlüğü ise, bu kavramların kullanımının bulunulan çevreye göre değişmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Zira çevreye göre değerlendirme esnekliği otizmli çocukların sahip olmadıkları özellikler arasında ifade edilmektedir.

Araştırma, 3 – 6 yaş grubu Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir;

- Konu ile ilgili daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilmesi için, diğer yaş gruplarını kapsayan çocuklar çalışma grubunda da araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Konu ile ilgili daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilmesi için, otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimlerini farklı yönleri ile inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma, 3 – 6 yaş grubu Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin cinsiyet, takvim yaşı, alıcı dil yaşı değişkenlerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilmesi için, farklı değişkenlerin incelenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aydoğan, Y., & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Yaz Dönemi, 159*, 1 – 5.
- Boucher, J. (2003). Language Development in Autism, *International Congress Series, 1254*, 247 – 253.
- Çat Şahin, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 – 6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dawson G., & Galpert L (1986). *A developmental model for facilitating the social behavior of autistic children. Social Behavior in Autism*, E Schopler, GB Mesibov (Ed), New York. Plenum Press, s. 237-56
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1999). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child development, 69*(5), 1276-1285.
- Erbay, F., & Samur, Ö. A.(2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies, 5*(4), 1064-1072.
- Erdoğan, S., Şimşek B. H., & Erdoğan A., (2005). Ankara'nın alt sosyo – ekonomik bölgelerinde ana sınıfına devam eden 5 – 6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 231 – 246.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014*(4), 115-121.
- Güler, T. (2004). *48 – 72 aylar arasındaki türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günhan Evra, N. (2004). *Verbal and nominal functional categories of a turkish speaking autistic child*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoffman, L., Templin, J., & Rice, L. M. (2012 ). Linking outcomes from peabody picturevocabulary test form using item response models, *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 55*, 754 – 763.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 7*, 254 – 258.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. Baskı)*, Ankara: Nobel.
- Kaysılı Keçeli, B., (2006). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lathe, R. (2006). *Autism, brain and environment*. London: Jessica Kingsley.
- Maviş, İ. (2005 ). *Çocukta anlambilgisi gelişimi, Dil ve Kavram Gelişimi*, Editör: Topbaş, S., Ankara: Kök.
- Miolo, G. Chapman, R., & Sindberg, H. (2005 ). Sentence comprehension in adolescents with down syndrome and typically developing children: role of sentence voice, visual context, and auditory – verbal short – term memory, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48* (1), 172 – 188.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, 44*(5), 763-781.
- Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader, *Reading & Writing Quarterly, 21*(3), 239-260.
- Sedita, J. (2005) Effective vocabulary instruction, *Insights on Learning Disabilities, 2* (1), 33-45
- Stone W.L., Ousley O.Y., Littleford C.D. (1997) Motor imitation in young children with autism: What's the object? *J Abnorm Child Psychol* 25, 475-85
- Wakefield, D. S. (2004). *Use of the peabody picture vocabulary test – ui with rett syndrome*, University of Illinois Graduate School, Illinois.
- Wing, L. (2012). *Otizm el kitabı*, İstanbul: Sistem.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. & Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler, *Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(4), 1-12.

# UNESCO 2030 Eğitim Raporunda Umut Veren Uygulamalara Genel Bakış : Doküman İncelemesi

Metin ALTUNKAYNAK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, metinaltunkaynak01@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 2020-03-25

Kabul Tarihi/Accepted: 2020-04-05

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ya da İngilizce kısaltmasıyla UNESCO'nun kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim sağlamak ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla hazırladığı 2030 eğitim hedefleri raporunu incelemektir. Çalışmada betimsel araştırma tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Raporunda tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam biçimleri, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık ve kültürel çeşitliliğin takdir edilmesi ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının önemi öne çıkmaktadır. İlgili rapor UNESCO'nun yanı sıra UNICEF, Dünya Bankası, UNFPA, UNDP, BM Kadınları ve UNHCR gibi kuruluşlardan 50 uzman tarafından hazırlanmıştır. Rapor, birçok ülkenin ekonomilerini bilgiye dayalı politikalara dönüştürmek ve hammaddelere bağımlılığı azaltmak için sürdürülebilir kalkınmaya yönelik politikalar uygulamak ve enerji güvenliğinin yanı sıra iklim değişikliğiyle mücadelede, Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmada eğitimin rolüne, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içinde erişime, zorunlu eğitiminin 12 yıla çıkarılmasına, okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına, toplumsal cinsiyet eşitliğinden ve eğitim hakkının elde edilmesinde cinsiyet eşitliğinin önemine özellikle değinmiştir. Günümüzde yaşanan pandemiye o dönemde dikkat çekilerek fırsat eşitliğinin sağlanmasında bilgi ve işlem teknolojilerinin önemine vurgu yapılmıştır. Politika oluşturma ve eğitim sistemlerinin yönetimi için sağlam kanıtlar üretmek ve hesap verebilirliği sağlamak için kapsamlı ulusal izleme ve değerlendirme sistemleri geliştirilmesi ve bu sürecin takip edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** UNESCO, kapsayıcı eğitim, hayat boyu öğrenme

## Overview of Promising Practices in the UNESCO 2030 Education Report: Document Review

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization or abbreviated as UNESCO's 2030 educational objectives report which is prepared to provide inclusive and egalitarian education and to encourage lifelong learning. In the study, document analysis method, one of the descriptive research techniques, was used. The report highlights the importance of sustainable development and sustainable lifestyles of all students, human rights, gender equality, culture of peace and non-violence, appreciation of global citizenship and cultural diversity, and the contribution of culture to sustainable development. The report was prepared by UNESCO as well as 50 experts from organizations such as UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR. The report recommends implementing sustainable development policies to turn the economies of many countries into information-based policies and to reduce dependence on raw materials. Decisions have been taken regarding energy security, combating climate change and the role of education in achieving Sustainable Development Goals. Lifelong learning, increasing compulsory education to 12 years and pre-school education are expected to be within compulsory education. Special emphasis has been given to the importance of social gender equality and the importance of the gender equality right to get education. Attention being drawn to the pandemic experienced today, the importance of information and processing technologies was emphasized in ensuring equality of opportunity. It is recommended that comprehensive national monitoring and evaluation systems are developed and followed to ensure sound evidence and accountability for policy-making and management of education systems.

**Keywords:** UNESCO, inclusive education, lifelong learning

## 1. GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) toplumsal cinsiyet eşitliği, yoksulluğun azaltılması, sürdürülebilir tüketim, güvenli şehirler ve barışçıl toplumlar gibi konuları tartışmak ve çözüm önerileri geliştirmek için Güney Kore'nin Incheon kentinde üye ülkelerin temsilcilerinin katıldığı bir toplantı düzenlemiştir. 2015 yılında gerçekleştirilen toplantıda 2030 yılına kadar eğitim ile ilgili hedeflerinin belirlenmesi ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için hangi adımların atılması gerektiği tartışılmıştır. Dünya genelinde eğitim imkanlarının farklılığından oluşan fırsat eşitsizliği ile ilgili küresel kalkınmanın geleceği hakkında yoğun ve geniş bir tartışma var. Bu tartışmalar artan küresel eşitsizlik, küresel ekonomik durgunluk, çatışma ve iklim değişikliği bağlamında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda UNESCO bu raporda 2015 sonrası eğitim ve kalkınma gündemi ile ilgili yoksulluğu ortadan kaldırmayı, sosyal ve ekonomik gelişmeyi teşvik etmeyi, iklim değişikliğiyle mücadele etmeyi, fırsat eşitliğini teşvik etmeyi ve kaliteli eğitime erişimi hedefliyor.

### 1.1. UNESCO 2030 Raporu

UNESCO 2010 yılından bu yana dünya çapında bilim, teknoloji ve yenilikçilik (BTY), Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) ve yüksek öğrenim gelişimi ile ilgili gelişmeler ve faaliyetler sunmaktadır. Önümüzdeki . on yıllarda eğitim için yeni bir vizyon ortaya koyan Eğitim 2030 forumu toplantısı 120'den fazla bakan, delegasyon başkanları ve üyeleri, çok taraflı ve ikili örgütlerin kurum ve yetkilileri ve sivil toplum, öğretmenlik mesleği, gençlik ve özel sektör temsilcileri dahil 160 ülkeden 1.600'den fazla katılımcı ile 2015 yılında gerçekleştirildi. Rapor üç küresel genel bakış bölümünden oluşmaktadır: Birinci bölümde etkili bir büyüme stratejisi arayışında bir dünya başlığı, ikinci bölümde yenilik ve hareketlilikteki eğilimleri izleme başlığı, üçüncü bölümde bilim ve mühendislikte cinsiyet farkı azalıyor mu? başlıklarına değinilmiştir. Ülkeye veya bölgeye özgü 24 bölüm vardır. Her biri bir bölgeyi veya ülkeyi kapsayan 50'den fazla uzman tarafından rapor hazırlanmıştır. Rapor, birçok ülkenin ekonomilerini bilgiye dayalı politikalara dönüştürmek ve hammaddelere bağımlılığı azaltmak için sürdürülebilir kalkınmaya yönelik politikalar uygulamak ve enerji güvenliğinin yanı sıra iklim değişikliğiyle mücadele için "yeşil" teknolojilerin kullanımını teşvik etmek BTY politikalarını kullandığını ortaya koyuyor (UNESCO, 2015).

Hazırlanan raporun ilk bölümünde 1990 yılında Jomtien'de başlatılan ve 2000 yılında Dakar'da yinelenen eğitimin önemli ilerlemesini sağlamaya yardımcı olan dünya çapında Herkes için Eğitim hareketinin vizyonunu tekrar teyit ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitim hakkını ve diğer insan haklarıyla ilişkisini öngören uluslararası ve bölgesel sayısız insan hakları sözleşmesinde yansıtılan vizyonu ve siyasi irade yeniden teyit edilmiştir. Bunların gerçekleşmesi için yürütülen çaba gösterildiğini ancak herkes için eğitime ulaşmaktan çok uzak olduğumuzun büyük bir endişesini dile getirmişlerdir. Daha sonra 2000 yılından bu yana Herkes için Küresel Eğitim (HKE) hedefleri ve eğitimle ilgili Binyıl Kalkınma Hedefleri (BKH) ve kaydedilen dersler konusunda kaydedilen ilerlemeyi değerlendirmiş, kalan zorlukları incelemiş ve önerilen Eğitim 2030 gündemi ve Eylemin yanı sıra gelecekteki öncelikleri ve başarısı için stratejiler üzerinde de bu deklarasyon kabul edilmiştir (UNESCO, 2015).

Raporun vizyonu, kalkınmanın ana itici gücü olarak ve önerilen diğer Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH)'ne ulaşmada eğitimin önemli rolünü tanıyarak yaşamları eğitim yoluyla dönüştürme olarak belirlenmiştir. Bütünsel, hırslı ve istek uyandıran tek bir yenilenmiş eğitim gündemine aciliyet duygusu vererek, kimseyi geride bırakılmayacağı taahhüt edilmiştir. Bu yeni vizyonda önerilen SKH'inde 'Kapsamlı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlayın ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik edin' ve buna karşılık gelen hedefler tarafından tamamen gerçekleştirilmesi istenmiştir. Yine belirlenen vizyonun dönüştürücü ve evrensel olduğu, ayrıca insan haklarına ve haysiyetine dayanan; sosyal adalet, koruma, kültürel, dilsel ve etnik çeşitlilik ve ortak sorumluluk ile hesap verebilirlik bir eğitim ve gelişim vizyonundan esinlenmiştir;. Eğitimin bir kamu malı, temel bir insan hakkı ve diğer hakların gerçekleştirilmesini güvence altına almak için bir temel olduğu teyit edilmiştir. Barış, hoşgörü, insani tatmin ve sürdürülebilir kalkınma için gerekliliği ile eğitimin, tam istihdam ve yoksulluğun ortadan kaldırılmasının anahtarı olduğunu vurgulanmıştır. UNESCO olarak çabalarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içinde erişim, eşitlik, kalite ve öğrenme çıktılarını odaklayacağı belirtilmiştir (UNESCO, 2015).

Son 15 yılda eğitime erişimin yaygınlaştırılarak dünya genelinde ortalama dokuz yılı zorunlu olan 12 yıllık eğitimin ücretsiz, kamu tarafından finanse edilen, adil, nitelikli ilk ve orta öğretim sağlanmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, okul öncesinde en az bir yılı ücretsiz ve zorunlu eğitim verilmesini ve tüm çocukların nitelikli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve eğitimine erişimini teşvik edilmektedir. Ayrıca, tüm çocukların okula devam etmesini ve öğrenmelerini sağlamak için acil, hedefli ve sürekli eylem gerektiren okul dışı çocukların ve ergenlerin büyük nüfusu için anlamlı eğitim ve öğretim fırsatları sağlanması kararlaştırılmıştır (UNESCO, 2015).

Eğitim olanaklarından herkesin eşit oranda faydalanması, dönüştürücü bir eğitim gündeminin temel taşı olup erişim, katılım ve öğrenme çıktılarındaki her türlü dışlama ve marjinalleşme, eşitsizlik ve eşitsizliği ele ortadan kaldırmayı hedeflenmiştir. Bu hedeflere uygun olarak eğitim politikalarında gerekli değişiklikleri yapmayı ve çabaların kimsenin geride kalmamasını sağlamak için özellikle dezavantajlı olanlara odaklamayı taahhüt edilmiştir (UNESCO, 2015).

Sekizinci maddede toplumsal cinsiyet eşitliğinden ve eğitim hakkının elde edilmesinde cinsiyet eşitliğinin önemi belirtilmiştir. Tüm ülkeleri cinsiyet eşitliğine duyarlı politikaları geliştirmeye, planlama ve öğrenme ortamlarını desteklemeye, toplumsal cinsiyet konularının öğretmen eğitimi ve müfredatta yaygınlaştırılmaya ve okullarda cinsiyete dayalı ayrımcılığı ve şiddeti ortadan kaldırmaya davet edilmiştir.

Kaliteli eğitimi ve gelişmeleri ölçmek için girdilerin, süreçlerin ve sonuçların ve mekanizmaların güçlendirilmesini gerektiren öğrenme çıktılarının iyileştirilmesini sağlamayı hedeflemiştir. Bunun için iyi kaynaklara sahip, verimli ve etkin bir şekilde yönetilen sistemlerde öğretmenlerin ve eğitimcilerin güçlendirilmesini, yeterince işe alınmasını, iyi eğitilmesini, profesyonel ve kalifiye olmasını, motive edilmesini ve desteklenmesini sağlanacaktır. Kaliteli eğitim yaratıcılığı ve bilgiyi teşvik eder ve analitik, problem çözme ve diğer üst düzey bilişsel, kişilerarası ve sosyal becerilerin yanı sıra okuma yazma ve matematik okuryazarlığının temel becerilerinin kazanılmasını sağlar (Liu ve Lin, 2014). Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma eğitimi (SKE) ve küresel vatandaşlık eğitimi yoluyla vatandaşların sağlıklı ve tatmin edici yaşamlar sürmesine, bilinçli kararlar vermesine ve yerel ve küresel zorluklara cevap vermesine olanak tanıyan beceri, değer ve tutumları geliştirir (Burmeister, Rauch, ve Eilks, 2012). Bu bağlamda, 2014 yılında Aichi Nagoya'daki UNESCO Dünya SKE Konferansı'nda başlatılan SKE Küresel Eylem Programının uygulanmasını ve 2030 yılına kadar sürdürülebilirliği sağlamak için insan hakları eğitiminin önemini de vurgulanmıştır (UNESCO, 2015).

Onuncu maddeden itibaren eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması için bilgi işlem teknolojileri (BİT)'in kullanılmasının önemine değinilmektedir. Herkes için, tüm ortamlarda ve tüm eğitim seviyelerinde kaliteli yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik eder (Sarkar, 2012). Bu, kalite güvencesine özen göstererek kaliteli teknik ve mesleki eğitim ve öğretime ve yüksek öğrenime ve araştırmaya adil ve artırılmış erişimi içerir. Buna ek olarak, esnek öğrenme yollarının sağlanması ve yaygın ve yaygın eğitim yoluyla edinilen bilgi, beceri ve yeterliliklerin tanınması, onaylanması ve akreditasyonu önemlidir. Ayrıca, tüm gençlik ve yetişkinlerin, özellikle de kız ve kadınların, ilgili ve tanınmış işlevsel okuryazarlık ve aritmetik yeterlilik düzeylerine ulaşmalarını ve yaşam becerileri kazanmalarını ve yetişkinlere öğrenme, eğitim ve öğretim fırsatları sunmaları gerekmektedir. Ayrıca bilim, teknoloji ve yeniliği güçlendirmeye, eğitim sistemlerini, bilgi dağıtımını, bilgi erişimini, kaliteyi ve etkili öğrenmeyi ve daha etkin hizmet sunumunu güçlendirmek için bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanılmalıdır (UNESCO, 2015).

Ayrıca, bugün, dünyadaki okul dışı nüfusun büyük bir kısmının çatışmalardan etkilenen bölgelerde yaşadığına ve eğitim kurumları, doğal afetler ve pandemilere yönelik krizlerin, şiddetin ve saldırıların eğitim ve gelişmeyi aksatmaya devam ettiği konusunda ciddi endişelere dikkat çekilmiştir. Ülke içinde yerinden olmuş kişiler ve mülteciler de dahil olmak üzere, bu bağlamlarda çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha kapsayıcı, duyarlı ve esnek eğitim sistemleri geliştirmesi gerekmektedir. Eğitimin şiddet içermeyen güvenli, destekleyici ve güvenli öğrenme ortamlarında sunulması gerektiğini vurgulanmıştır. Acil durum müdahalesinden iyileşme ve yeniden yapılanmaya kadar yeterli bir kriz müdahalesini öneriyoruz; daha iyi koordine edilmiş ulusal, bölgesel ve küresel tepkiler; çatışma, acil durum, çatışma sonrası ve erken iyileşme

durumlarında eğitimin sürdürülmesini sağlamak için kapsamlı risk azaltma ve hafifletme için kapasite geliştirme gerekmektedir (UNESCO, 2015).

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, UNESCO 2030 eğitim raporunda belirlenen hedefleri ve bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili yapılması gereken çalışmaları ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Problemi**

1. UNESCO 2030 eğitim raporunda yer alan amaç, stratejik yaklaşımlar, hedefler ve göstergeler başlığı altında belirlenen beş alt başlık ile ilgili hedefler nelerdir?
2. UNESCO 2030 eğitim raporunda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesinde ortaya koyulan ilkeler nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Nitel araştırma yöntemini esas alan, veri toplama aracı olarak doküman (belge) inceleme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, geleneksel olarak, tarihçiler, antropologlar ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla birlikte, sosyologlar ve psikologlar da doküman incelemesi kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmamızda yapılan doküman incelemesinde araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmamızda değerlendirilmesi yapılan 2030 Eğitim Raporu, eğitim programı ve öğretim alanında iki uzman araştırmacıya inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Rapor incelemesi tamamlandıktan sonra her uzmana diğer uzmanın yaptığı değerlendirmeler de kontrol ettirilerek geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

### **2.1. Çalışma Grubu**

Araştırmada UNESCO 2030 eğitim raporu ile bu rapor ve ilgili rapor hakkında yayımlanan bilimsel araştırmalar analiz kapsamına alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre tipik durum örnekleme bir yeniliğin veya yeni oluşturulmuş bir uygulamanın gözler önüne serilip tanıtımı yapılması amacıyla yeniliğin veya uygulamanın etki ettiği bir durum arasından en ilişkili olanının seçimi söz konusudur. Buradaki amaç tipik durumları çalışma grubu olarak evren hakkında genel bir kaniya varmak değil, belirli bir konu ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu yeterince bilgi sahibi olmayanları aydınlatmaktır. Eğitim raporu birçok ülke tarafından kabul edilmesine rağmen yeterince bilimsel araştırma bulunmamaktadır. Bu kapsamda Burmeister, Rauch, ve Eilks, (2012); Baskaran, (2017); Liu, SC ve Lin, (2014); Sarkar, (2012); Torres, (2018) tarafından yayımlanan makaleler incelenmiştir.

### **2.2. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerinin toplanması için UNESCO 2030 Eğitim raporu temele alınmıştır. Ayrıca ilgili raporla ilgili Web of Science ve Google Akademik veri tabanları üzerinde tarama yapılmıştır. Ayrıca veri tabanlarının yanı sıra, web günlükleri ve basın yayın siteleri üzerinden de alanyazın taraması yapılmıştır.

"UNESCO 2030", "Education 2030", "Incheon Declaration" ve "UNESCO" anahtar kelimeleriyle yapılan aramalar sonucunda araştırmalara ulaşılmıştır. Araştırmalar üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda bulunan makalelerden araştırmamıza uygun olanlar incelemeye alınmıştır. Araştırmamıza uygun olmayan sağlık ve uluslararası ilişkiler gibi araştırmalar değerlendirmeye alınamamıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz yönteminde, araştırma kapsamında toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması söz konusudur. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur.

## 3. BULGULAR

2030 Eğitim raporunda amaç, stratejik yaklaşımlar, hedefler ve göstergeler başlığı altında belirlenen beş alt başlık bulunmaktadır: Politikaların, planların, mevzuatın ve sistemlerin güçlendirilmesi; Eşitlik, içerme ve cinsiyet eşitliğini vurgulama; Kalite ve öğrenmeye odaklanma; Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek; Acil durumlarda eğitimin ele alınması.

Kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim sağlanması ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek amacıyla UNESCO Eğitim raporunun Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri aşağıdaki gibidir.

1. 2030'a gelindiğinde, tüm kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve orta öğrenimi tamamladıklarından emin olunmasıyla ilgili öğrenme çıktılarını ortaya koymak.

2. 2030'a kadar, tüm kız ve erkek çocukların ilköğretime hazır olmaları için kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması.

3. 2030'a kadar, tüm kadınlar ve erkekler için uygun maliyetli ve kaliteli teknik, mesleki ve yüksek öğretime üniversite dahil eşit erişim sağlanması.

4. 2030'a kadar, istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için teknik ve mesleki beceriler de dahil olmak üzere, ilgili becerilere sahip genç ve yetişkin sayısını önemli ölçüde artırmak.

5. 2030'a kadar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak. Engelli bireyler ve hassas durumdaki çocuklar da dahil olmak üzere, korunmasız kişiler için tüm eğitim ve mesleki eğitim seviyelerine eşit erişim sağlamak.

6. 2030'a kadar, tüm gençlerin ve hem erkek hem de kadın olan yetişkinlerin önemli bir bölümünün okuma yazma öğrenmeleri ve matematik okuryazarlığını elde etmesini sağlamak.

7. 2030'a kadar, tüm öğrencilerin, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam biçimleri, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün geliştirilmesi yoluyla sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için gereken bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak.

Alt hedefler ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

a. Çocuklara, engellilere ve cinsiyet eşitliğine duyarlı olan ve herkes için güvenli, şiddet içermeyen, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlayan eğitim tesisleri kurmak ve geliştirmek.

b. 2020 yılına kadar, gelişmiş ve diğer gelişmekte olan ülkelerde az gelişmiş ülkeler için bilimsel programlar hazırlamak. Gelişmekte olan ülkeler mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi, teknik, mühendislik de dahil olmak üzere yükseköğretime kayıt için, özellikle de en az gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan devletler ve Afrika ülkeleri için mevcut burs sayısını önemli ölçüde genişletmek.

c. 2030'a kadar, tüm ülkelerde öğretmen eğitimi için uluslararası işbirliği de dahil olmak üzere nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitiminin niteliğini önemli ölçüde arttırmak.

Eğitim ve diğer SKH'lerde yer alan eğitim hedefleri ile ilgili Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken ulusal, bölgesel ve küresel çabalar aşağıdakilerdir:

- etkili ve kapsayıcı ortaklıklar kurmak;
- eğitim politikalarını ve birlikte çalışma biçimlerini geliştirmek;
- Herkes için son derece adil, kapsayıcı ve kaliteli eğitim sistemlerinin sağlanması;
- eğitim için yeterli finansman için kaynakları seferber etmek;



- tüm hedeflerin izlenmesi, izlenmesi ve gözden geçirilmesini sağlamak.

2030 Eğitim raporunun göstergeler bölümünde global, tematik, bölgesel ve ulusal olmak üzere dört seviye gösterge önerilmektedir. Bu göstergeler belirlenen beş kritere dayanmaktadır: İlgi düzeyi, hedefteki kavramlarla uyum, ülkeler arasında düzenli veri toplama için fizibilite yapılması, küresel olarak iletişim kolaylığı ve yorumlanabilirlik raporda belirlenen göstergeler aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- Global: Birleşmiş Milletler İstatistik Komisyonu tarafından ilgili hedeflere doğru ilerlemeyi izlemek üzere geliştirilen bir danışma süreci yoluyla geliştirilen, eğitim ile ilgili hedefler için küresel olarak karşılaştırılabilir küçük bir dizi gösterge,
- Tematik: Eğitim topluluğu tarafından ülkeler arasında eğitim hedeflerini daha kapsamlı bir şekilde izlemek için önerilen daha geniş bir küresel karşılaştırılabilir gösterge seti,
- Bölgesel: Küresel karşılaştırmaya daha az uygun olan kavramlar için belirli bölgesel bağlamları ve ilgili politika önceliklerini dikkate almak üzere geliştirilebilecek ek göstergeler,
- Ulusal: Ülkeler tarafından ulusal bağlamlarını dikkate almak ve eğitim sistemlerine, planlarına ve politika gündemlerine karşılık gelmek üzere seçilen veya geliştirilen göstergeler.

Eğitim 2030 raporunun Uygulama Yöntemleri bölümünde alınan kararların ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için aşağıdaki çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir.

*Eğitim 2030'un uygulanması yönetim, hesap verebilirlik, koordinasyon, izleme, takip ve inceleme, raporlama ve değerlendirme için ulusal, bölgesel ve küresel mekanizmalar gerektirecektir. Ayrıca, ortaklıklar ve finansman da dahil olmak üzere, stratejilerin etkinleştirilmesini gerektirecektir. Eğitim 2030 uygulama mekanizmalarının temel amacı ülke önderliğindeki eylemleri desteklemektir. Etkili olmak için, bu mekanizmalar kapsayıcı, katılımcı ve şeffaf olacaktır. Mümkün olduğunca mevcut mekanizmalar üzerine inşa edileceklerdir (UNESCO, 2015).*

Eğitim 2030 raporunun Etkili Koordinasyon bölümünde hedeflerin gerçekleştirilmesinde ülkelerin eğitim bakanlıkları tarafından birimler oluşturulması istenmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşlarının da bu sürecin takipçisi olmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Eğitim 2030 raporunun Kanıta dayalı politikaların izlenmesi, izlenmesi ve gözden geçirilmesi bölümünde şu ifadeler yer almaktadır:

*Eğitim 2030'un başarısı için sağlam izleme, raporlama ve değerlendirme politikalarına, sistemlere ve araçlara dayalı izleme ve gözden geçirmeye ihtiyaç vardır. Eğitimde kalitenin izlenmesi, sistem tasarımı, girdiler, içerik, süreçler ve sonuçları kapsayan çok boyutlu bir yaklaşım gerektirir. Birincil olarak izleme sorumluluğu ülke düzeyindedir, ülkeler sivil toplumla istişare ederek ulusal önceliklere uyarlanmış etkili izleme ve hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturmalıdır. Ayrıca, erken çocukluk gelişiminden yetişkinlere beceri kazanımına kadar, hayati boyu hangi kalite standartlarına ve öğrenme sonuçlarına ulaşılması gerektiği ve nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda küresel düzeyde daha büyük bir konsensüs oluşturmak için çalışmalıdırlar. Buna ek olarak, ülkeler raporlamanın kalitesini ve zamanında geliştirilmeye çalışmalıdır. Bilgi ve verilerin herkes tarafından serbestçe erişilebilir olması gerekir. Mevcut raporlama mekanizmalarına dayanan ulusal düzeydeki veri, bilgi ve sonuçlar, gerektiğinde yeni veri kaynakları ile birlikte, bölgesel ve küresel düzeydeki incelemeleri bilgilendirecektir (UNESCO, 2015).*

Eğitim 2030 raporunun sonuç bölümünden önceki bölümü finansman başlığı yer almaktadır. Bu bölümde hedeflere ulaşmada önemli finansmana ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Özellikle her düzeyde ve acil durumlarda herkes için yeterince kaliteli eğitim olmayan ülkelerde, sürdürülebilir, yenilikçi ve iyi hedeflenmiş finansman ve etkin uygulama düzenlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla eğitime yapılan yatırımın yeniden canlandırılması ve mevcut yetersiz fonlamanın tersine çevrilmesi için kararlı bir ilk adım olarak Küresel Eğitim Fırsatlarının Finansmanı konusunda üst düzey bir Komisyon kurulduğu ifade edilmiştir. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde finansman açığını kapatma çabaları ülkelerin kendi finansman bulma çabaları ile başlaması gerektiği özellikle sınırlı iç

kaynaklara sahip yoksul ve savunmasız ülkelerde uluslararası destek verilmesi yoksul ülkelerin, kamu kaynaklarını yurt içinde seferber etme çabalarını tamamlamada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca alternatif ve yenilikçi finansman yaklaşımlarına da ihtiyaç duyulacağı vurgulanmıştır.

Eğitim 2030 raporunun sonuç bölümünde aşağıdaki taahhütler verilmiştir:

*Uluslararası eğitim topluluğu olarak bizler, çocuklar, gençler ve yetişkinler için kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek için her şeyi kapsayan yeni bir yaklaşım üzerinde güçlü bir şekilde birlikteyiz. Tüm eğitim hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışacağız; bu da eğitim dünyasında uluslararası işbirliğini güçlendirecektir. Eğitim 2030 raporundaki ilerlemeyi ilerletmek için yeni hedeflere ulaşmak için önemli ölçüde ek finansmana ihtiyaç olduğunu ve kaynakların en etkin şekilde kullanılması gerektiğini kabul ediyoruz. Ayrıca, iyi yönetim ve vatandaşların önderliğinde hesap verebilirlik ihtiyacını da vurguluyoruz. Eğitim 2030 raporunun eğitimde tarihi ilerleme kaydedeceğine inanarak, eğitimin dünyadaki yaşamları gerçekten dönüştürmesini sağlamak için cesur, yenilikçi ve sürdürülebilir eylemler taahhüt ediyoruz. Eğitim 2030 raporunun hedeflerine ulaşmak, başarının ancak herkes için ilan edilebileceği anlamına gelebilir (UNESCO, 2015).*

Eğitim 2030 raporunun ekler bölümünde ilk ek bölümde önerilen 11 küresel göstergeler açıklanmıştır. İkinci ekte önerilen tematik gösterge çerçevesi açıklanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Rapor, birçok ülkenin ekonomilerini bilgiye dayalı politikalara dönüştürmek ve hammaddelere bağımlılığı azaltmak için bilim, teknoloji ve inovasyon (BTİ) politikalarını kullanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Raporda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik politikaları uygulamak ve enerji güvenliğinin yanı sıra iklim değişikliğiyle mücadele için 'yeşil' teknolojilerin kullanımının önemine değinilmektedir. Rapor ayrıca, mali krize rağmen, Ar-Ge (2007-2013) için yapılan küresel harcamaların küresel ekonomiden daha hızlı büyüdüğünü göstermektedir.

Raporda Ar-Ge harcamalarındaki bazı önemli küresel eğilimleri takip etmekte ve küresel finansal krizin Ar-Ge'deki yatırımları etkilemediği sonucuna varmaktadır 2013 yılında, dünya gayri safi yurtiçi araştırma ve geliştirme harcamaları (GSYH) önemli ölçüde artmış ve satın alma gücü paritesine ulaşmıştır (Baskaran, 2017). 2010-2015 yılları arasında yüksek ve düşük gelirli ülkeler arasında yakınsama eğilimi olduğunu, hem kamu hem de özel Ar-Ge önemli ölçüde ilerlediği belirtilmiştir.

Rapor, kadınların araştırma dünyasında azınlık olmasından dolayı endişeyi dile getiriyor. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılarak hem kız çocuklarının okumalarının önündeki engellerin kaldırılması hem de kadınların yüksek öğretimde istihdamlarının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Ulusal eğitim politikaları ile ilgili olarak, BM üye ülkelerinin SKH'lere ulaşmaya yardımcı olmak için resmi bir taahhütte bulunmaları ve eğitim politikasında insan hakları ve temel özgürlükler dahil rapor sunmaları istenmektedir. Bununla birlikte, söylemler ve uygulamalar arasındaki ciddi tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bir belgenin imzalanması bir politikanın uygulandığını anlamına gelmez ve ülkelerin eğitim politika uygulamalarını kendi kendine değerlendirilmesi tarafı olabilir (UNESCO 2017). Bazı ülkelerde siyasi ortamlar, küresel eğitimin ulusal eğitim politikalarına dahil edilmesini engelleyebilir. Ayrıca belirli konularda standartlaştırılmış testler (matematik, dil, bilim) bağlamında değerlendirilmesi yerine PISA gibi testlerin kullanılması daha doğru olacaktır. Bu nedenle eğitim konusunda çalışma yapan sivil toplum kuruluşlarının siyasetçilere taahhütlerini sürekli hatırlatması ve temel hesap verebilirlik araçları geliştirmesi önemlidir (Torres, 2018).

2030 yılına kadar hedeflere ulaşmak için en kritik strateji, ulusal müfredatta sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık eğitimi için eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Günümüzde ülkeler SKH ilkelerini çeşitli şekillerde ele almaktadır. Bunların arasında ders dışı faaliyetler, müfredatlar ve genel okul yaklaşımları bulunmaktadır. Beşinci UNESCO konsültasyonunda (2012) ülkelerin yaklaşık yüzde 50'sinin barış, şiddetsizlik, insan hakları ve temel özgürlükler, yüzde 16'sı kültürel çeşitlilik ve hoşgörü ve sadece yüzde 7'sinin sürdürülebilir kalkınma eğitimini kapsadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (UNESCO 2017). Belirlenen hedeflerin

müfredat içeriğine ve ders kitaplarına nasıl çevrildiğini ve müfredatın gerçek eğitim kurumlarında nasıl uygulandığını daha iyi anlamak için karşılaştırmalı ve uluslararası araştırmalara ihtiyaç vardır.

Rapor sürdürülebilir kalkınmayı, küresel vatandaşlığı, insan haklarını, barışı vb. teşvik etmek için gereken bilgi ve becerilere değinmektedir, ancak söz konusu bilgi ve becerilerin özellikleri konusunda katılımcı ülkeler arasında net bir mutabakat bulunmamaktadır. Dahası, bilgi ve beceriler tutumların ve değerlerin gelişimi ile tamamlanması gerekirken yine fikir ve uygulama birliği yoktur. Küresel Vatandaşlık Eğitimi Çalışma Grubu bu zorluğu ele alıyor ve sekiz temel küresel vatandaşlık yeterliliğini belirlemiştir. Bunlar; 1) empati, 2) eleştirel düşünme / problem çözme; 3) başkalarıyla iletişim kurma ve işbirliği yapma becerisi; 4) çatışmaların çözümü; 5) kimlik duygusu ve güvenliği; 6) paylaşılan evrensel değerler (insan hakları, barış, adalet vb.); 7) çeşitliliğe saygı ve kültürlerarası anlayış; ve 8) küresel sorunların ve birbirine bağlılığın (çevresel, sosyal, ekonomik vb.) tanınması (Center for Universal Education at Brookings, 2017). Bu çalışmalar eğitim açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır, ancak empati, eleştirel düşünme, 'kimlik duygusu' veya çeşitliliğe saygı gibi yetkinliklerin farklı sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlarda adil ve etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda raporda yeterli açıklama bulunmamaktadır.

Eğitim politikaları, müfredat, öğretmen eğitimi ve öğrenci değerlendirmesi alanları ile ilgili yaşanan zorlukları karşısında farklı ülkelerin kaydettiği ilerlemeleri diğer ülkelerle paylaşmaları yararlı olacaktır. Ayrıca bu paylaşımlar, eğitim topluluğuna, bu alanlardaki söylemlerin eyleme geçmesini sağlama ve 2030 yılına kadar ortaya koyulan sürdürülebilir hedeflere ulaşmaya yöneltmek için bu eylemlerin nicel ve nitel değerlendirmelerini yapma konusunda yardımcı olacaktır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri uluslararası toplumun daha iyi bir dünyaya doğru hareket etme taahhüdünü sağlaması açısından önemlidir.

Küresel Vatandaşlık Eğitimi hakkındaki fikirler birden fazla görüşe ve yaklaşıma tabi olabilir. Bununla ilgili farklı teorik ve pratik yorumlar ülkelerin politik, ekonomik ve bölgesel konumlarına göre uyarlanabilir.

## KAYNAKÇA

Baskaran, A. (2017). *UNESCO Science Report: Towards 2030*. Institutions and Economies, [SI], s. 125-127. ISSN 2232-1349. Erişim: < <https://ijie.um.edu.my/article/view/5039> >. Erişim tarihi: 24 mart 2020.

Burmeister, M., Rauch, F. & Eilks, I. (2012). *Sürdürülebilir kalkınma eğitimi (ESD) ve kimya eğitimi*. Kimya Eğitimi Araştırma ve Uygulama , 13 (2), 59-68.

Center for Universal Education at Brookings. (2017). *A Global Compact on Learning: Taking Action on Education in Developing Countries*. Washington DC: Center for Universal Education at Brookings.

Liu, SC ve Lin, HS. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf bağlamında bilimsel yaratıcılık hakkındaki inançları. *Uluslararası Fen Eğitimi Dergisi* , 36 (10), 1551-1567.

Sarkar, S. (2012). *21. yüzyıl için yüksek öğretimde bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) rolü*. Science, 1 (1), 30-41.

Torres, C. A. (2018). *UNESCO UCLA Chair on Global Learning and Global Citizenship Education*, Los Angeles, Spring 2018, number 2, ISSN 2475-6695

UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In *Symposium conducted at the meeting of World Education*, Incheon, Republic of Korea.

UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: Unesco.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.