



RECEP TAYYİP  
ERDOĞAN  
ÜNİVERSİTESİ

# REFAD

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY  
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Haziran 2021 · Cilt 1 · Sayı 1

June 2021 · Volume 1 · Issue 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Cilt 1 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY  
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Volume 1 · Issue 1

**DERGİNİN SAHİBİ**

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT  
*Eğitim Fakültesi Dekanı*

**OWNER**

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT  
*Dean of Education Faculty*

**EDİTÖRLER**

Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN  
*Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı*  
Arş. Gör. Dr. İsmail KARSANTIK

**EDITORS**

Assist. Prof. Dr. Fatih CAMADAN  
*Vice Dean of Education Faculty*  
Res. Asst. Dr. İsmail KARSANTIK

**EDİTÖR YARDIMCILARI**

Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN  
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI

**ASSOCIATE EDITORS**

Assist. Prof. Dr. Demet SANCI UZUN  
Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI

**MİZANPAJ – TASARIM**

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU

**LAYOUT – DESIGN**

Assist. Prof. Dr. Gökçe ARİFOĞLU

**SEKRETERYA – TEKNİK SORUMLU**

Arş. Gör. Alper GÜLAY

**SECRETARIAT - TECHNICAL RESPONSIBLE**

Res. Asst. Alper GÜLAY

**YAYIMCI**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

**PUBLISHER**

Recep Tayyip Erdoğan University  
Education Faculty

**İLETİŞİM**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200, Çayeli/Rize, TÜRKİYE  
**Tel:** +90 464 532 8454 **E-mail:** refad@erdogan.edu.tr  
**Web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad>

**CONTACT**

e-ISSN: 2822-3934

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Cilt 1 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY  
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Volume 1 · Issue 1

**YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Selami YANGIN  
*Temel Eğitim*

Prof. Dr. Ali Sabri İPEK  
*Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi*

Prof. Dr. İlhan TURAN  
*Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi*

Doç. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK  
*Eğitim Bilimleri*

Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL  
*Güzel Sanatlar Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi İlknur REİSOĞLU  
*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI  
*Özel Eğitim*

**EDITORIAL BOARD**

Prof. Dr. Selami YANGIN  
*Primary Education*

Prof. Dr. Ali Sabri İPEK  
*Mathematics and Science Education*

Prof. Dr. İlhan TURAN  
*Turkish and Social Sciences Education*

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK  
*Educational Sciences*

Assoc. Prof. Dr. İrfan Nihan DEMİREL  
*Fine Arts Education*

Assist. Prof. Dr. İlknur REİSOĞLU  
*Computer and Instructional Technologies Education*

Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI  
*Special Education*

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Cilt 1 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY  
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY  
e-ISSN: 2822-3934  
2021 · Volume 1 · Issue 1

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

***Seher YARAR KAPTAN-Ayşegül OĞUZ NAMDAR***

1-15

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama ve  
Değerlere İlişkin Metaforik Algıları

The Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers  
About Creative Drama and Values

***Zeynep DEMİRTAŞ-Müfide ÇALIK-Sevilay SARIŞIK-Salih SARIŞIK***

16-28

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Eğitsel Oyunlar  
Tekniğinin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Use of Educational  
Games Technique in the Learning-Teaching Process

***Güven ÇELİK***

29-41

Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile  
Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of The Relationship Between School  
Managers' Leadership Style and  
Innovation and Risk Taking Behaviors

***Mehmet Kamil COŞKUN***

42-57

Öğretmenlik Meslek Eğitiminde Müzik Kullanımı:  
Kişisel Bir Tecrübe

Using Music in Teaching Professional Education: A  
Personal Experience

***Sibel EKŞİ-Nuhaşan KIR-Ahmet BENZER***

58-79

Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen  
ve Öğrenci Görüşleri

Teachers' and Students' Opinions  
on Grammar Teaching

## Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama ve Değerlere İlişkin Metaforik Algıları<sup>1</sup>

### The Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers About Creative Drama and Values<sup>1</sup>

Seher YARAR KAPTAN<sup>2</sup>

Ayşegül OĞUZ NAMDAR<sup>3</sup>

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma makalesi / Research manuscript

**Başvuru Tarihi / Application Date:** 30.05.2021

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 28.06.2021

**Atf İçin / To Cite This Article:** Yarar Kaptan, S. ve Oğuz Namdar, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 1-15.

**ÖZ:** Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 27 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaratıcı drama ile değer eğitimi uygulamaları öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacı ile bu çalışmada nitel araştırma kapsamında gelişimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları eğitimi verilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Yaratıcı Drama ve Değerler Metafor Formu' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı ile sınıf öğretmenlerinden ön uygulama ve son uygulama şeklinde elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Her bir soruya ilişkin kod ve frekans tabloları hazırlanmış ve alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Tabloların devamında sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla doğrudan görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerine yaratıcı drama ile değerler eğitimi profesyonel gelişim programı uygulaması sonrasında, uygulama öncesine göre daha çeşitli metaforlar ürettikleri görülmüştür. Değerler eğitiminde drama uygulamalarının yaygınlaştırılabileceği, katılımcı sayısı artırılarak bu uygulamaların yapılabilmesi ve sınıf öğretmenlerinin yanı sıra diğer branş öğretmenlerinin de drama ile değerler eğitimi uygulamalarına katılabileceği önerilmiştir.

<sup>1</sup> Bu çalışma, TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen ve 18-25 Kasım 2017 tarihleri arasında uygulaması yapılan 117B239 proje numaralı "Yaratıcı Drama ile Sınıf Öğretmenlerine Değerler Eğitimi Uygulamaları" adlı projeden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [seher.yarar@erdogan.edu.tr](mailto:seher.yarar@erdogan.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5714-3684

<sup>3</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [aysegul.oguz@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.oguz@erdogan.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6853-8507

---

**Anahtar sözcükler:** Yaratıcı drama, değerler eğitimi, sınıf öğretmeni, metafor

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of classroom teachers about creative drama and values. In this context, the study group of the research consists of 27 classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education throughout Turkey. In the process of determining the participants, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. In this study, a developmental survey model was preferred within the scope of qualitative research in order to determine the metaphorical perceptions of classroom teachers about creative drama and values before and after value education practices with creative drama. Classroom teachers were trained on practices of creative drama and values education. Before and after the application, "Creative Drama and Values Metaphor Form" developed by the researchers was used as a data collection tool. With the data collection tool, the data obtained from the classroom teachers in the form of pre-application and post-application were analyzed by utilizing content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods. Code and frequency tables for each question were prepared and presented in line with the sub-problems. In the continuation of the tables, direct views of the classroom teachers are also included in order to reflect their point of view. According to the results of the research, it was seen that after applying creative drama and values education professional development program to classroom teachers, they produced more various metaphors than before the application. It has been suggested that drama practices can be widespread in values education field, that these practices can be applied by increasing the number of participants, and that teachers in other fields as well as classroom teachers can participate in the applications of drama and values education.

**Keywords:** Creative drama, values education, classroom teacher, metaphor

## 1. GİRİŞ

‘Değer’ kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te ‘bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör; üstün nitelik, meziyet, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü’ olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Değerlerin genel işlevleri ise Fichter (1990) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur:

- Değerler, bireylerin sosyal yaşam koşullarını ve kurallarını yargılayabilmesinde hazır birer araç olarak kullanılır.
- Değerler, bireylerin ilgi ve dikkatlerini maddi kültür objeleri üzerinde yoğunlaştırır.
- Değerler, toplumların ideal düşünme ve davranma yollarını belirlemede kullanılır.
- Değerler, toplumsal hayatın bir parçası olan bireyin sosyal rollerini seçmesine ve gerçekleştirilmesine rehberlik eder.
- Değerler, kişilerin sosyal kontrol araçlarıdır.
- Değerler, bireylerin sahip olması gereken toplumsal dayanışma araçlarıdır.

Değerler eğitiminin pek çok amacı vardır. Altan’a göre (2011) değerler eğitiminin amaçlarından biri toplumsal hayatta giderek büyüyen bir sorun haline gelen etik, ahlâkî ve akademik konularda yardımcı olmak ve içinde bulunduğumuz dünyanın daha yaşanılır ve güvenilir bir hal almasına katkı sağlamaktır. Bunun yanı sıra değerler, bireylerin davranışları, tutumları ve düşüncelerine kılavuzluk ederek toplumun huzuru ve devamlılığı için de oldukça önemli rol üstlenmektedirler (Beldağ, Özdemir ve Nalçacı, 2016).

Değerler eğitiminde kullanılan pek çok yöntem ve teknik vardır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Adıgüzel (2014) drama kavramını, bir grubun üyelerinin sahip oldukları gerçek yaşam tecrübelerinden hareket ederek bir hedefin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi teknikler aracılığı ile canlandırılması olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı drama, dünyada ve Türkiye’de eğitim öğretim kapsamında uzun zamandır kullanılmaktadır. Öğrenciye doğrudan ve aktif katılım ortamı sağlaması bakımından yapılandırıcı yaklaşımın doğasına en uygun yöntemlerden biridir. Dramanın amaçları McCaslin (1990) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Sosyal sorumluluk bilinci geliştirmek, duygu kontrolü becerisi kazandırmak, estetik davranışları ön plana çıkarmak, bağımsız, eleştirel ve özgün düşünceler geliştirmek, kendini ifade etme becerisi geliştirmek, dil gelişimini ve iletişim becerilerini güçlendirmek, yaratıcılık ve hayal kurma becerisini geliştirmek, kendini daha iyi tanımasını sağlamak ve kendini gerçekleştirmek için gerekli olan becerileri kazanmak, demokratik tutumları benimsemek ve bunları davranış haline getirmek, uyum - güven içinde çalışma becerisi geliştirmek ve birlikte çalışma becerisi kazandırmak.

Değerler, dolaylı ya da doğrudan yaratıcı dramanın doğasında yer alabilmektedir. Ayrıca ilk kez 2005’te “kavram” olarak öğretim programlarında yer alan değer eğitimi, günümüze kadar farklı derslerin öğretim programlarında yer almış olsa da en son 2018 yılında yapılan güncelleme ile temel eğitim ve ortaöğretim programlarının tamamında öğretim programının bel kemiğini oluşturan önemli bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır (Beldağ, 2019). Bu noktada öğretim programlarının okullardaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmalarının önemi artmıştır. Değerlerin kazandırılmasında, öğrencilerin aileden aldıkları değer eğitiminin sistematik bir şekilde işlenmesinin ilk basamağı olan ilkökul düzeyinde alınan eğitimin rolü oldukça büyüktür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin farkındalık sahibi olmaları, değerleri içselleştirmeleri ve paylaşmaları da büyük önem taşımaktadır. Değerler eğitiminde öğrenciyi aktif kılan ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinden biri olan drama yönteminin kullanımı ile sınıf öğretmenlerine bilgi ve deneyim kazandırılabilir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin farkındalıklarının ve bu kavramlara ilişkin metaforik algılarının belirlenmesinin alan yazına farklı bir pencere açacağına inanılmaktadır. Nitekim Coşkun’a göre (2010) metafor, bireye iki olay, konu ya da kavram arasında karşılaştırma yapmayı, bunlar arasındaki benzerlikleri mecazlı bir anlatımla sunmayı ve iki şey ile ilgili benzerliklere dikkat çekmeyi sağlar.

---

Bu araştırma kapsamında da sınıf öğretmenlerine verilen yaratıcı drama etkinlikleri ile değerler eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerler ile ilgili ürettikleri metaforlar incelenmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama etkinlikleri ile değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirerek sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarına katkı sunmak, yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algılarını belirleyebilmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlerin yanıtları sorgulanmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama lideri kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama mekânı kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama katılımcısı kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tekil tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır. Nitekim mevcut durumun tespit edilmesinde tercih edilen (Çepni, 2009) genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modeli, anlık durum tespitlerine imkan sunmasının yanı sıra zamansal gelişim ve değişimlerin de belirlenmesinde kullanılabilir (Karasar, 2009: 77). Şahin Çakır'ın (2019) da ifade ettiği gibi gelişimsel araştırmalar bireylerin hayatlarının farklı zaman dilimlerinde herhangi bir konu, durum, olgu ve olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarındaki değişim ve gelişimlerini incelemek amacıyla kullanılabilir. Bu sebeple yaratıcı drama ile değer eğitimi uygulamaları öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacı ile bu çalışmada gelişimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu araştırma, projenin yürütücüsü ve uzmanı tarafından hazırlanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu TÜBİTAK 4005-Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen 117B239 kodlu “*Yaratıcı Drama ile Sınıf Öğretmenlerine Değerler Eğitimi Uygulamaları*” başlıklı projenin katılımcıları olan 27 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen sınıf öğretmenlerinin seçiminde araştırmacılar tarafından proje başvurusu esnasında belirlenen kriterler ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu kriterler; katılımcıların yedi coğrafi bölgeye ve cinsiyetlere göre eşit dağılması olarak belirlenmiştir. Bununla beraber katılımcıların herhangi bir şekilde katılmama durumunda yedek listeden katılımcılar projeye dahil edilmiştir.

Projeye başvuru yapan öğretmenlerden, projede esas alınan katılımcı seçme kriterleri doğrultusunda katılımcı olarak 30 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Ancak projenin gerçekleştirileceği mekandaki yoğunluktan ötürü yapılan tarih değişikliği sebebi ile 27 sınıf öğretmeni projeye katılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen asil listede 15 kadın, 15 erkek öğretmen olmasına rağmen, araştırmaya 13 kadın ve 14 erkek katılım göstermiştir. Bununla beraber, asil listede yer alan sınıf öğretmenlerinin mümkün olduğunca bölgelere dağılımı birbirine yakın olması sağlanmışken, yedek öğretmenlerin projeye dahil edilmesi ile birlikte Güneydoğu ve Karadeniz bölgesinden 6’şar sınıf öğretmeni, İç Anadolu bölgesinden 5, Marmara bölgesinden 4, Doğu Anadolu bölgesinden 3, Ege bölgesinden 2 ve Akdeniz bölgesinden 1 sınıf öğretmeni katılmıştır.



### **2.3. Veri Toplama Aracı: Yaratıcı Drama ve Değerler Metafor Formu**

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen metafor formu ile elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metafor algıları ön uygulama ve son uygulama olarak incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen nitel veri toplama aracında yedi tane madde bulunmaktadır. Veri toplama aracında yer alan maddeler aşağıda sunulmuştur:

- Yaratıcı drama..... gibidir, çünkü.....
- Yaratıcı drama lideri..... gibidir, çünkü.....
- Yaratıcı drama mekânı ..... gibidir, çünkü.....
- Yaratıcı drama katılımcısı..... gibidir, çünkü.....
- Değer..... gibidir, çünkü.....
- Değer..... gibidir, çünkü.....
- Değer..... gibidir, çünkü.....

### **2.4. Verilerin Toplanma Süreci**

- Proje başvuruları tamamlanıp, TÜBİTAK tarafından onaylandıktan sonra, proje takvimi kapsamında proje başvuruları alınmış ve araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda katılımcılar seçilmiştir.
- Tarih değişikliği nedeniyle projeye katılamayacağını beyan eden asil listedeki öğretmenlerin yerine yedek listedeki öğretmenlerin dahil edilmesi ile herhangi bir sorun yaşanmadan proje tamamlanmıştır.
- Projede yedi gece, sekiz gün kapsamında yaratıcı drama yöntemi ile desteklenmiş değerler eğitimi uygulamaları yapılmıştır.
- Etkinliklere başlamadan önce sınıf öğretmenleri, projenin amacı, niteliği ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş; elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı açıklanmıştır.
- Yaratıcı Drama ve Değerler Metafor Formu etkinliklerden önce ve sonra ön uygulama-son uygulama şeklinde araştırmacıların gözetiminde uygulanmıştır.
- Veriler, 18-25 Kasım 2017 tarihleri arasında Rize Çayeli Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve Akşam Sanat Okulu'nda toplanmıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Metafor Formu aracılığı ile sınıf öğretmenlerinden ön uygulama ve son uygulama şeklinde elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç; *“Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Araştırmaya katılan 27 öğretmeninden elde edilen veriler ön uygulama ve son uygulama olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar üzerinden belli kodlamalar oluşturularak ön uygulama ve son uygulama analizleri yapılmıştır ve tablolara aktarılmıştır. Hazırlanan tablolar alt problemler doğrultusunda bulgulara sunulmuş ve görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla bulguların sunumunda öğretmenlere verilen kodlar aracılığıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerine yer verilirken ön uygulamadaki katılımcı isimleri KÖ1, KÖ2, KÖ3... KÖ27

olarak, son uygulamadaki katılımcı isimleri KS1, KS2, KS3... KS27 olarak kısaltılmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri tarafından yalnızca bir kez ifade edilen metaforlar da tablolarda yer alan “Diğer” seçeneği altında verilmiştir.

## 2.5. Geçerlik ve Güvenirliğin sağlanması

Nitel araştırmalar ile ilgili literatürde niteliği artırmak için kullanılan önlemler olarak; katılımcı teyidi, uzun süreli çalışmalar, ayrıntılı betimleme, kısa yoldan denetleme, eş denetleme (uzman incelemesi), çeşitleme, negatif ve alternatif sonuçlarla karşılaştırma, çarpık durumları gösterme, kendini değerlendirme, araştırmanın sınırlarını ortaya koyma, analiz formu, bağlantılara yoğunlaşma, ayrıntılı alıntılar yapma, rastlantısal örneklem seçme, tekrarlı sorular, sorularla araştırmacının kendi rolünü sorgulaması yer almaktadır (Yıldırım, 2010). Bu çalışma kapsamında ise geçerlik ve güvenirliğin artırılmasını sağlamak amacı ile katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, eş denetleme, negatif ve alternatif sonuçların karşılaştırılması, araştırmanın sınırlarının belirlenmesi, ayrıntılı alıntılar yapılması ve tekrarlı sorular önlemleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmaya dahil olan tüm öğretmenlerden katılımcı onayı alınmış, araştırma süreci ile birlikte veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı betimlenmeye çalışılmış, araştırmanın her aşamasında TÜBİTAK tarafından bir dış uzman denetimi hem de araştırmacıların süreci eş zamanlı denetlemesi sağlanmış, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin formu eksiksiz doldurması sağlandığı için negatif ve alternatif sonuçların karşılaştırılması da yapılabilmektedir. Ayrıca Yaratıcı Drama ve Değerler Metafor Formunda yer alan tekrarlı sorular ve öğretmenlere verilen kodlar aracılığı ile doğrudan alıntılar yapılması da geçerliği artırmak için alınan önlem olarak gösterilebilir. Nitekim Creswell ve Miller’a göre (2000) göre, araştırılan durumu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemek, bir araştırmada güvenirliliği sağlamanın yollarındandır.

Çalışma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkeleri de göz önünde bulundurulmuştur.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama sürecinde Yaratıcı Drama ve Değerler Metafor Formu’ndan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin metaforik alguları nasıldır?*” şeklinde düzenlenmiş ve sınıf öğretmenlerin ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen bulguları Tablo 1’de birlikte sunulmuştur.

### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

**Tablo 1: Yaratıcı Dramaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Alguları**

Kod	Ön uygulama		Kod	Son uygulama	
	Frekans (f)	Öğretmen Kodu		Frekans (f)	Öğretmen Kodu
Hayat	4	1,7,14,21	Uzay-evren	2	1,7,
Gökkuşağı	2	6,24	Okyanus	2	3,12,
Maske	2	7,16	Gökkuşağı	2	18,24,
Müzikal-tiyatro sahnesi	2	12,13	Diğer	1	2,4,5,6,8,9,10,11,13,14,15,16, 17,19,20,21,22,23,25,26,27,
Diğer	1	2,3,4,5,9,10,11,15,17, 18,19,20,22,23,25,26,27			

Tablo 1’de yaratıcı dramaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algularına ilişkin ön uygulama bulgularına yer verilmiştir. En sık tekrar edilen kavramlar hayat (4), gökkuşağı (2), maske (2), müzikal-tiyatro sahnesi (2) olarak görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde yer alan kavramlar; kendini tanıma sanatı, soyut bilgiyi somuta dönüştüren materyal, özgürlük, balon, güneş, uçmak, en doğal

ortam, araba sürmek, oyun, şeker, ilaç, sihirbazlık, uçan balon, liderlik, en sevdiğin şarkıyı söylemek, üç boyutlu gözlük, ağaç olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KÖ1: 'Yaratıcı drama hayat gibidir, çünkü yaratıcı drama hayatın kendisidir.'

KÖ5: 'Yaratıcı drama havaya bırakılan balon gibidir, çünkü nereye gideceği, ne kadar yükseleceği ve sınırı yoktur.'

KÖ12: 'Yaratıcı drama müzikal gibidir, çünkü duyguları anlatmada çok etkilidir.'

KÖ22: 'Yaratıcı drama uçan balon gibidir, çünkü rengarenk ufuklara uçarken farklı yüksekliklerde, farklı seviyelerde herkese hitap eder ve her seviyedeki bireylerin öğreneceği bir şeylere vesile olur.'

KÖ24: 'Yaratıcı drama gökkuşağı gibidir, çünkü kişinin hayatına farklı renkler katar.'

KÖ26: 'Yaratıcı drama üç boyutlu gözlük gibidir, çünkü orada olmasan da oradaymış gibi hissedersin.'

Tablo 1'de yaratıcı dramaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin son uygulama bulguları incelendiğinde en sık tekrar edilen kavramlar uzay-evren (2), okyanus (2), gökkuşağı (2) olduğu görülmektedir. "Diğer" seçeneğinde yer alan kavramlar kendini anlama, çizgi film, orman, çocuk oyunları, masal, dünya, kanat, hayat okulu, tiyatro sahnesi, kar, ayna, iplik, pasta, su, hayal gücü, deniz, renkli tren, zenginlik, harika bir yemeği koklamak, İsviçre çakısı, dostluk olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KS1: 'Yaratıcı drama uzay, evren gibidir, çünkü yaratıcı dramanın sonu yoktur.'

KS3: 'Yaratıcı drama okyanus gibidir, çünkü tüm birikimleri bir araya gelerek uçsuz bucaksız değerlere dönüşür.'

KS10: 'Yaratıcı drama kanat gibidir, çünkü insanı özgür kılar.'

KS15: 'Yaratıcı drama ayna gibidir, çünkü kendini görme fırsatın olur.'

KS16: 'Yaratıcı drama iplik gibidir, insanları birbirine bağlar.'

KS22: 'Yaratıcı drama renkli tren gibidir, çünkü her vagonu, her kompartımanı ayrı bir yöntem ve teknikle sizi ulaşmak istediğiniz yere götürür. Aynı yolu gitseniz bile her seferinde göreceğiniz manzara farklı olur.'

K26: 'Yaratıcı drama İsviçre çakısı gibidir, sınıfta tek başına her işini görür.'

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama lideri kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?" şeklinde düzenlenmiş ve sınıf öğretmenlerin ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

### 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Lideri Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Tablo 2: Yaratıcı Drama Liderine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Algıları

Kod	Ön uygulama Frekans (f)	Öğretmen Kodu	Kod	Son uygulama Frekans (f)	Öğretmen Kodu
Orkestra şefi-maestro	4	12,14,18,22,	Orkestra şefi	5	8,12,14,17,18,
Sihirbaz	2	10,20	Güneş	3	9,11,27,
Rehber	2	11,17,	Su	3	11,22,13,
Sanatçı	2	2,6,	Dost	2	10,15,
Su	2	22,13,	Diğer	1	1,2,3,4,5,6,7,16,19,20 ,21,23,24,25,26,
Arkadaş	2	25,26,			
Diğer	1	1,3,4,5,7,7,8,9,15,16,19, 21,24,27			

Tablo 2’de yaratıcı drama liderine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algularına ilişkin ön uygulama bulgularına yer verilmiştir. En sık tekrar edilen kavramlar orkestra şefi-maestro (4), sihirbaz (2), rehber (2), sanatçı (2), su (2), arkadaş (2) olarak görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde belirtilen kavramlar; katılımcı, antrenör, eğlenceli bir ebeveyn, trenin taşıyıcı kısmı, atom karınca, bukalemun, ayna, dünya, psikolog, Yılmaz Vural, kuş, güneş, kitap, şoför olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*KÖ10: ‘Yaratıcı drama lideri sihirbaz gibidir, çünkü bizleri olduğumuz dünyadan başka bir aleme götürür.’*

*KÖ12: ‘Yaratıcı drama lideri maestro gibidir, çünkü farklı sesleri, hisleri orijinal bir eseri yönetir gibi yönetir.’*

*KÖ14: ‘Yaratıcı drama lideri bir müzik orkestrası şefi gibidir, çünkü ortamdaki birçok farklı sesteni yeni bir uyum yaratmayı sağlayabilmeli.’*

*KÖ22: ‘Yaratıcı drama lideri koro şefi gibidir, çünkü farklı notaları tanır, farklı notaları uyum içinde birleştirir. Süreç sonunda ise bir senfoninin oluşmasını sağlar veya katkıda bulunur.’*

*KÖ23: ‘Yaratıcı drama lideri su gibidir, çünkü her çocuğun kişilik karakterine göre ona yönlendirici olmak adına şekil alabilir.’*

*KÖ26: ‘Yaratıcı drama lideri arkadaş gibidir, çünkü yanında rahat ve güvende hissedersin.’*

Sınıf öğretmenlerinin son uygulamadaki yaratıcı drama liderine ilişkin metaforik alguları incelendiğinde en sık tekrar edilen kavramların orkestra şefi (5), Güneş (3), su (3), dost (2) olduğu tespit edilmiştir. “Diğer” seçeneğinde toplanan kavramlar ise şoför, rehber, ülkenin yöneticisi, aile, kapalı bir kutu, takım kaptanı, bukalemun, ressam, vida, izci, dağ, tren istasyonu, silgi, gölge, sihirbaz olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*KS1: ‘Yaratıcı drama lideri şoför gibidir, çünkü arabanın nereye gittiğini şoför belirler, sürecin nereye gittiğini lider planlar.’*

*KS4: ‘Yaratıcı drama lideri aile gibidir, çünkü farklılıklardan bir olmayı anlatır, yol gösterir.’*

*KS5: ‘Yaratıcı drama lideri kapalı bir kutu gibidir, çünkü sürekli merakta bırakır.’*

*KS7: ‘Yaratıcı drama lideri bukalemun gibidir, çünkü her an her role girebilir.’*

*KS13: ‘Yaratıcı drama lideri suya düşen bir damla gibidir, çünkü etkisi halka halka yayılır.’*

*KS18: ‘Yaratıcı drama lideri orkestra şefi gibidir, çünkü farklı enstrüman çalan farklı yapıdaki birçok insanı uyumlu ve eşgüdümlü olarak yönlendirir.’*

*KS24: ‘Yaratıcı drama lideri silgi gibidir, çünkü bildiğiniz yanlışlıkları siler. Yeni bir şeyler yazmamız için bizlere yer açar.’*

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama mekanı kavramına ilişkin metaforik alguları nasıldır?” şeklinde düzenlenmiş ve sınıf öğretmenlerin ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

### 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Mekânı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

**Tablo 3: Yaratıcı Drama Mekânı İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Alguları**

Kod	Ön uygulama		Kod	Son uygulama	
	Frekans (f)	Öğretmen Kodu		Frekans (f)	Öğretmen Kodu
Ev-yuva	5	1,2,24,26,21,	Evren	3	21,22,25,
Dünya	3	9,11,14,	Dünya	3	2,8,7

Oyun parkı	3	10,15,19,	Sonsuzluk	2	4,11,
Sahne	2	6,7,	Doğa	2	9,23,
Mutfak	2	8,25,	Oda	2	5,10
Gökyüzü	2	4,5,	Diğer	1	13,1,3,12,14,15,16,17, .18,19,20,24,26,27
Diğer	1	3,13,16,17,18,20,22,23,25			

Tablo 3'te yaratıcı drama mekânına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama bulgularına yer verilmiştir. En sık tekrar edilen kavramlar ev-yuva (5), Dünya (3), oyun parkı (3), sahne (2), mutfak (2), gökyüzü (2) olarak görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde yer alan kavramlar; uzay boşluğu, hayat, sinemadaki yeşil alan, panayır, düğün alanı, fantastik bir ortam, bilim merkezi, doğa, kuantum olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KÖ2: ‘Yaratıcı drama mekânı ev gibidir, çünkü kişinin kendini en rahat ve huzurlu hissettiği mekân evidir. Dramada da kendini ifade etme yolu çeşitli olduğundan her duruma uyumlu rahat bir ortam olmalıdır.’

KÖ5: ‘Yaratıcı drama mekânı gökyüzü gibidir, çünkü her yer mekân olarak kullanılabilir.’

KÖ10: ‘Yaratıcı drama mekânı oyun parkı gibidir, çünkü mutluluk verir.’

KÖ16: ‘Yaratıcı drama mekânı sinemadaki yeşil alan gibidir, çünkü kimi zaman bulutların üstü, kimi zaman bir orman, bazen de ıssız bir ada olabilir.’

KÖ22: ‘Yaratıcı drama mekânı bilim merkezi gibidir, çünkü öğrenmeyi eğlenceli hale getirir. Dört duvarla sınırlı değildir.’

KÖ25: ‘Yaratıcı drama mekânı bir fizikçinin kafasındaki kuantum gibidir, çünkü bütün ihtimallerin gerçekleşmesi mümkündür ve her yerde olabilirsiniz.’

Tablo 8’de yaratıcı drama mekânına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin son uygulama bulguları incelendiğinde en sık tekrar edilen kavramların evren (3), Dünya (3), sonsuzluk (2), doğa (2), oda (2) olarak görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde yer alan kavramlar ise yaşam olan her yer, ev, kara delik, mısır çarşısı, lunapark, boş bir yer, tiyatro sahnesi, panayır, toprak, okyanus, saray, yastık, dergah, tohum olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KS5: ‘Yaratıcı drama mekânı kendi odan gibidir, çünkü en rahat olduğun yerdir.’

KS6: ‘Yaratıcı drama mekânı karavan gibidir, çünkü ihtiyaca göre yeri, yönü değişebilir.’

KS8: ‘Yaratıcı drama mekânı dünya gibidir, çünkü yaratıcı drama her yerde yapılabilir.’

KS16: ‘Yaratıcı drama mekânı tiyatro sahnesi gibidir, çünkü kimi zaman sınıf bazen orman bazen de uzay olabilir.’

KS19: ‘Yaratıcı drama mekânı okyanus gibidir, çünkü içinde o kadar renk, çeşit, olay barındırır.’

KS22: ‘Yaratıcı drama mekânı evren gibidir, çünkü kâinatın her yerinde (şimdilik Dünya ile kısıtlı!) uygulanabilir. Bilinen her ortam yaratıcı drama için uygundur.’

KS24: ‘Yaratıcı drama mekânı yastık gibidir, çünkü insanı rahatlatır.’

KS27: ‘Yaratıcı drama mekânı tohum gibidir, çünkü zamanla her şeye evrilebilir.’

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama katılımcısı kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?” şeklinde düzenlenmiş ve sınıf öğretmenlerinin ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

### 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Katılımcısı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

**Tablo 4: Yaratıcı Drama Katılımcısına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Algıları**

Ön uygulama			Son uygulama		
Kod	Frekans (f)	Öğretmen Kodu	Kod	Frekans (f)	Öğretmen Kodu
Çocuk	7	10,12,15,19,25,27,3	Hamur	4	4,26,27,23
Oyuncu	3	6,11,21,	Ben/Kendi/Öğrenci	3	12,18,17
Bebek	2	5,18,	Su	2	5, 16,
Diğer	1	1, 2, 4, 7, 8, 9, 13, 14, 17, 16, 20, 22, 23, 24, 26	Çocuk	2	10,25,
			Kuş	2	20,21,
			Diğer	1	1,2,3,6,7,8,9,1113,1 4,15,19,22,24,

Tablo 4’te yaratıcı drama katılımcısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama bulgularına yer verilmiştir. En sık tekrar edilen kavramlar çocuk (7), oyuncu (3), bebek (2) olarak görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde yer alan kavramlar; arkadaş, astronot, oyun hamuru, doğada keşif yapmaya çıkmış birisi, tuğla, arı, gölge, gökkuşağı, bilgin, masal kahramanı, çırak, sünger, bisiklet sürücüsü, aile, kedi olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KÖ2: ‘Yaratıcı drama katılımcısı uzayda keşfe çıkmış astronot gibidir, çünkü meraklı ve heyecanlıdır.’

KÖ8: ‘Yaratıcı drama katılımcısı bir binanın tuğlaları gibidir, çünkü yeni bir ürün ortaya konulacaksa bu herkesin kendinde olanı ortaya koymasıyla olur.’

KÖ14: ‘Yaratıcı drama katılımcısı gökkuşağı gibidir, çünkü katılımcı yaratıcı drama yağmuru altında kaldığında bir farklılıklar zincirinin içinde yeni öğrenmeler gerçekleştirilebileceğini görebilir.’

KÖ16: ‘Yaratıcı drama katılımcısı masal kahramanı gibidir, çünkü gerçek hayatta olmayacak rollere bürünebilir.’

KÖ22: ‘Yaratıcı drama katılımcısı sünger gibidir, çünkü verilen bilgileri emer, özümser; gerektiğinde içinde tuttuğu suyu başkalarına aktarabilir.’

KÖ25: ‘Yaratıcı drama katılımcısı parkta oynayan çocuk gibidir, çünkü neşeli, mutlu ve özgürdür.’

Yaratıcı drama katılımcısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin son uygulama bulgularında en sık tekrar edilen kavramların hamur (4), ben/kendi/öğrenci (3), su (2), çocuk (2), kuş (2) olduğu görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde toplanan kavramlar ip, uzaya ilk ayak basan astronot, çikolata yiyen çocuk, takım oyuncusu, denizdeki dalga, palyaço, hayat, biz, iyi niyetli bir alıcı, renkli çiçek bahçesi, atom karınca, balık, maceracı kâşif, örgü olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KS1: ‘Yaratıcı drama katılımcısı ip gibidir, çünkü şekilden şekle girer.’

KS4: ‘Yaratıcı drama katılımcısı hamur gibidir, çünkü hangi malzemeyi koyarsanız o lezzeti alır, hangi şekli vermek isterseniz o şekle girer.’

KS5: ‘Yaratıcı drama katılımcısı su gibidir, çünkü hangi kaba koysan o olur.’

KS7: ‘Yaratıcı drama katılımcısı denizdeki dalga gibidir, çünkü bitmek tükenmez bir enerjisi vardır.’

KS8: ‘Yaratıcı drama katılımcısı palyaço gibidir, çünkü kılıktan kılığa girebilir.’

KS11: ‘Yaratıcı drama katılımcısı bizler gibidir, çünkü katılımcı herkes olabilir. Belirli bir sınırlama koymak doğru değildir.’

KS12: ‘Yaratıcı drama katılımcısı benim gibidir, çünkü koşa koşa gelir.’

KS15: ‘Yaratıcı drama katılımcısı atom karınca gibidir, çünkü her zaman enerjisi bitmeden eğlenerek çalışır.’

KS22: ‘Yaratıcı drama katılımcısı macerası kâşif gibidir, çünkü yaratıcı drama ile çıkacağı yolculukta, her durakta ayrı bir şey keşfedebilir, macera ve eğlence yanında keşfetmenin zevkini yaşar.’

KS24: 'Yaratıcı drama katılımcısı örgü gibidir, çünkü ilmik ilmik birleşir bir bütün oluşturur.'

KS26: 'Yaratıcı drama katılımcısı oyun hamuru gibidir, çünkü renklidir ve şekilden şekle girebilir.'

Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?" şeklinde düzenlenmiş ve sınıf öğretmenlerin ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

### 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

**Tablo 5: Değer Kavramına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Algıları**

Kod	Ön uygulama		Kod	Son uygulama	
	Frekans (f)	Öğretmen Kodu		Frekans (f)	Öğretmen Kodu
Su	5	10,19,14,21,2	Su	7	3,10, 17, 26, 27, 14,16
İnsanlık	5	2,4,8,14,27	Hayat	3	1,21,22,
Yaşam	4	1,3,27,7	Aile	2	1,10,
Yemek	4	19,20, 25,8	Gökkuşluğu	2	4,25,
Kültür	3	1,13,2,	Güneş	2	7,8,
Aile	3	2,3,15,	Yorgan	2	19, 27,
Hazine	2	3,22	Yemek (Lezzetli, karışık)	2	12,15
Toplum	2	6,11,	Diğer	1	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,1 4,15,16,17,18,19,20,21,22,23,2 4,25,26,27
Ay	2	9,19,			
Çocuk	2	9,25,			
Miras	2	22,26,			
Şeker-tatlı	2	5,15			
Hava	2	10,2,			
Ekmek	2	19,2,			
Nefes	2	24,27			
Diğer	1	4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,1 6,17,18,20,21,22,23,24,25,26			

Tablo 5'te değer kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama bulgularına yer verilmiştir. Bu bölümde katılımcılardan üç tane kavram yazmaları beklenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde en sık tekrar edilen kavramlar su (5), insanlık (5), yaşam (4), yemek (4), kültür (3), aile (3), hazine (2), toplum (2), ay (2), çocuk (2), miras (2), şeker-tatlı (2), hava (2), ekmek (2), nefes (2) olarak görülmektedir. "Diğer" seçeneğinde yer alan kavramlar gökkuşluğu, mutluluk, bulut, okyanus, trafik tabelası, çiçek, anahtar, arkadaş, ağaç, toprak, kırmızı çizgi, kültürel devamlılık, farklılıklara saygı, kolon, dil, mıknaş, kıymet, duygu, sonsuz bir incelik, kitap, kalkan, iksir, ihtiyaç, felsefe, ruh, kalp, oksijen, beyin, elmas, el, yıldız, anne, sağlık, kıyafet, kağıt, kalem, göz, tohum, yasa, biyografi olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

KÖ6: 'Değer trafik tabelası gibidir, çünkü insanlar için vardır.'

KÖ7: 'Değer yaşandığı ve yaşatıldığı çevrenin fotoğrafı, aynası gibidir, çünkü insanlar ya da canlılar hatta doğa kendi içinde sistematiği olan bir düzeni temsil eder. Neyin ön planda olduğunu gösterir. Örneğin bir toplumda bilgi, okumak değerliyse o toplumdaki evlerin odalarında kitaplıklar vardır. Bir toplumda madde, eşya değerliyse evlerde eşyalardan biblolaradan adım atacak yer kalmaz.'

KÖ9: 'Değer ağaç gibidir, çünkü ağacın dalları gibi kökten sağlam başlarsa, devamı uzantısı da sağlam ve iyi olur.'

KÖ10: 'Değer hava gibidir, çünkü olmazsa toplum boğulur.'

KÖ12: 'Değer dil gibidir, çünkü her toplumda farklılık gösterir.'

KÖ19: 'Değer ekmek, su gibidir, çünkü toplum içinde yaşıyorsak olmazsa olmaz.'

*KÖ22: 'Değer miras gibidir, çünkü geçmişten günümüze veya günümüzde oluşan önemsenmesi ve aktarılması gereken olguların yasal ve doğal olarak diğer kuşaklara aktarıldığı en önemli unsurlardan biridir.'*

*KÖ26: 'Değer yasa gibidir, çünkü uyulması gereken kurallar bütünüdür.'*

Tablo 5'te değer kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin son uygulama bulgularına da yer verilmiştir. En sık tekrar edilen kavramlar su (7), hayat (3), aile (2), gökkuşağı (2), Güneş (2), yorgan (2), yemek (lezzetli, karışık) (2) olarak görülmektedir. "Diğer" seçeneğinde yer alan kavramlar; masa, insanı insan yapan özellikler, milli kültür, Dünya, kale, makyaj yapmak, rengarenk uçurtma, okuldan eve dönen çocuk, kıyafet, cıvata, miting alanı, atasözleri, buzdağı, içerisinde yer aldığı bir toplum, denizin tuzu, elmas, hap, en iyi arkadaş, yıldız, Ay, karga, drama, bebek, nefes, Atamız, yaşam pınarımız, kimlik, ayna, festival, birikim, özgüven güç, yaşamdaki mucizeler, ilahi adalet, gözlük camı, uçurtma, kalkan, silah, çikolata, resim, kalp, beyin, çiçek bahçesi, ilaç, bal, insan, hava, parmak izi, yağmur, turnusol kağıdı, tutkal, puzzle, binanın kolonları, teşbih, ağaç, esnemek, şal, kuş, ütopya, toplumdaki aile bağı, orman, ağrı kesici, çay olarak belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*KS1: 'Değer masa gibidir, çünkü bir ayağı olmazsa masa ayakta durmaz, değerlerimiz de böyledir, bir tanesi bile olmazsa olmaz.'*

*KS4: 'Değer gökkuşağı gibidir, çünkü her bir renk gibi bizi biz yapan değerler birbirinden farklı ama beraberken güzeldir.'*

*KS5: 'Değer cıvata gibidir, çünkü parçaları bir arada tutar.'*

*KS6: 'Değer buzdağı gibidir, çünkü görüldüğünden çok daha fazla şey ifade eder.'*

*KS11: 'Değer yaşam pınarımız gibidir, çünkü bizler değerlerimiz ile ayakta duruyoruz, varız. Kaybedersek yaşam pınarımız kurumuş olur.'*

*KS12: 'Değer festival gibidir, çünkü insanları bir araya getirir.'*

*KS22: 'Değer tutkal gibidir, çünkü toplumları, bireyleri bir arada tutan en güçlü yapıştırıcıdır.'*

*KS23: 'Değer binanın kolonları gibidir, çünkü sağlam olması ve eksikliği binanın yapısını etkiler.'*

*KS27: 'Değer yorgan gibidir, çünkü bütün olumsuzlukların üzerini örtebilir.'*

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu çalışmada yaratıcı drama etkinlikleri ile değerler eğitimi uygulamaları vasıtasıyla sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve onunla ilişkili temel kavramlar ile değerler eğitimi kavramlarına yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda etkinlikler öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin ilgili kavramlar hakkında oluşturdukları metaforlar incelenerek araştırmaya ilişkin sonuçlara ulaşılmış ve araştırmacının alt problemlerindeki sıra ile maddeler halinde sunulmuştur. Ardından sonuçlar alan yazınla tartışılmış ve geliştirilen öneriler sıralanmıştır.

##### **4.1. Sonuçlar**

- Yaratıcı dramaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında en sık tekrar edilen kavramların hayat, gökkuşağı, maske, müzikal-tiyatro sahnesi; son uygulamada ise uzay-evren, okyanus, gökkuşağı olduğu görülmüştür. Yalnızca bir kez tekrar edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ön uygulamada 17, son uygulamada 23 farklı metafor ürettikleri; son uygulamada ön uygulamaya göre daha çeşitli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin "Diğer" başlığı altında 'yaratıcı drama' kavramına ilişkin ürettiği frekansı 1 olan metaforlar incelendiğinde ise ön uygulamada 16, son uygulamada ise 21 farklı metafor olduğu görülmektedir.
- Yaratıcı drama liderine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında en sık tekrar edilen kavramların orkestra şefi-maestro, sihirbaz, rehber, sanatçı, su, arkadaş; son uygulamada ise orkestra şefi, Güneş, su, dost olduğu görülmüştür.



Yalnızca bir kez tekrar edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ön uygulamada 14, son uygulamada 15 farklı metafor ürettikleri; son uygulamada ön uygulamaya göre nispeten daha çeşitli metafor ürettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ‘yaratıcı drama lideri’ kavramına ilişkin ürettiği metaforlara bakıldığında ön uygulamada katılımcı, antrenör, eğlenceli bir ebeveyn, trenin taşıyıcı kısmı, atom karınca, bukalemun, ayna, dünya, psikolog, Yılmaz Vural, kuş, güneş, kitap, şoför; son uygulamada ise şoför, rehber, ülkenin yöneticisi, aile, kapalı bir kutu, takım kaptanı, bukalemun, ressam, vida, izci, dağ, tren istasyonu, silgi, gölge, sihirbaz olarak ifade edilmiştir.

- Yaratıcı drama mekanına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında en sık tekrar edilen kavramların ev-yuva, Dünya, oyun parkı, sahne, mutfak, gökyüzü; son uygulamada ise evren, Dünya, sonsuzluk, doğa, oda olduğu görülmüştür. Yalnızca bir kez tekrar edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ön uygulamada 9, son uygulamada 14 farklı metafor ürettikleri; son uygulamada ön uygulamaya göre daha çeşitli metafor ürettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ‘yaratıcı drama mekanı kavramına ilişkin ürettiği metaforlara bakıldığında ön uygulamada uzay boşluğu, hayat, sinemadaki yeşil alan, panayır, düğün alanı, fantastik bir ortam, bilim merkezi, doğa, kuantum; son uygulamada ise yaşam olan her yer, ev, kara delik, mısır çarşısı, lunapark, boş bir yer, tiyatro sahnesi, panayır, toprak, okyanus, saray, yastık, dergâh, tohum olarak ifade edilmiştir.
- Yaratıcı drama katılımcısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında en sık tekrar edilen kavramların çocuk, oyuncu, bebek; son uygulamada ise hamur, ben/kendi/öğrenci, su, çocuk, kuş olduğu görülmüştür. Yalnızca bir kez tekrar edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ön uygulamada 15, son uygulamada 14 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ‘yaratıcı drama katılımcısı’ kavramına ilişkin ürettiği metaforlara bakıldığında ön uygulamada arkadaş, astronot, oyun hamuru, doğada keşif yapmaya çıkmış birisi, tuğla, arı, gölge, gökkuşağı, bilgin, masal kahramanı, çırak, sünger, bisiklet sürücüsü, aile, kedi; son uygulamada ise ip, uzaya ilk ayak basan astronot, çikolata yiyen çocuk, takım oyuncusu, denizdeki dalga, palyaço, hayat, biz, iyi niyetli bir alıcı, renkli çiçek bahçesi, atom karınca, balık, maceracı kâşif, örgü olarak ifade edilmiştir.
- Değer kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarına ilişkin ön uygulama sonuçlarına bakıldığında en sık tekrar edilen kavramların su, insanlık, yaşam, yemek, kültür, aile, hazine, toplum, ay, çocuk, miras, şeker-tatlı, hava, ekmek, nefes; son uygulamada ise su, hayat, aile, gökkuşağı, Güneş, yorgan, yemek (lezzetli, karışık) olduğu görülmüştür. Yalnızca bir kez tekrar edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ön uygulamada 40, son uygulamada 63 farklı metafor ürettikleri; son uygulamada ön uygulamaya göre daha çeşitli metafor ürettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ‘değer’ kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara bakıldığında ön uygulamada gökkuşağı, mutluluk, bulut, okyanus, trafik tabelası, çiçek, anahtar, arkadaş, ağaç, toprak, kırmızı çizgi, kültürel devamlılık, farklılıklara saygı, kolon, dil, mknatıs, kıymet, duygu, sonsuz bir incelik, kitap, kalkan, iksir, ihtiyaç, felsefe, ruh, kalp, oksijen, beyin, elmas, el, yıldız, anne, sağlık, kıyafet, kağıt, kalem, göz, tohum, yasa, biyografi; son uygulamada ise milli kültür, Dünya, kale, makyaj yapmak, rengarenk uçurtma, okuldan eve dönen çocuk, kıyafet, civata, miting alanı, atasözleri, buzdağı, içerisinde yer aldığı bir toplum, denizin tuzu, elmas, hap, en iyi arkadaş, yıldız, Ay, karga, drama, bebek, nefes, Atamız, yaşam pınarımız, kimlik, ayna, festival, birikim, özgüven gücü, yaşamdaki mucizeler, ilahi adalet, gözlük camı, uçurtma, kalkan, silah, çikolata, resim, kalp, beyin, çiçek bahçesi, ilaç, bal, insan, hava, parmak izi, yağmur, turnusol kağıdı, tutkal, puzzle, binanın kolonları, teşbih, ağaç, esnemek, şal, kuş, ütopya, toplumdaki aile bağı, orman, ağı kesici, çay olarak ifade edilmiştir.

#### **4.2. Tartışma**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama, yaratıcı drama lideri, yaratıcı drama mekanı, yaratıcı drama katılımcısı ve değer kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforların geneline bakıldığında; üretilen metaforların son uygulamada ön uygulamaya oranla çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazında drama ile değerler eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların yaratıcı

---

dramanın ve değer eğitiminin etkililiği, değer eğitiminde dramanın bir yöntem olarak kullanılması, yaratıcı drama ile değerler eğitimi paydaşların görüşlerinin alınması, yaratıcı drama ve değer eğitimi kavramlarına yönelik ayrı ayrı metafor çalışmaları başlıkları altında toplandığı ancak her iki kavramı (yaratıcı drama ve değer eğitimi) birlikte ele alan metafor çalışmasına rastlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple sonuçlar alan yazında bulgular ile genel olarak tartışılmıştır.

Alan yazında bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve ilişkili kavramları ile ilgili ifade ettikleri metaforlara farklı çalışmalarda da denk gelmektedir. Gündoğan ve Ergenekon'un (2019) drama kavramına yönelik algıların metaforlar yoluyla tespit edilmesini hedefleyen araştırmasında da en yüksek frekansa sahip sınıflandırmaların dramanın yaşamı yansıtmayı, canlandırmaların olması, rahatlatıcı olması, bilgi ve beceri kazandırması, yaratıcılığı ortaya çıkarması olarak ifade edilmiş olması bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Gündüz, Saygılı ve Sulak (2014) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algılarını incelemiş ve öğretmenlerin metafor üretirken daha çok algı, şekil, kişi, olay benzetmeleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin değer kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar aynı özellikleri taşımaktadır. Batmaz ve Erdoğan (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini almış ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi kavramının insanlığın yaşamında önemli bir kavram olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin değer kavramı ile ilgili ifade ettikleri metaforlar, öğretmenlerin değer eğitimi önemseyişini göstermektedir.

Erdem Zengin (2014) ilkökul öğrencilerinin bazı değerlere yönelik yaratıcı drama yöntemini kullandığı araştırmasında, deney grubunda kontrol grubuna göre değer öğretiminde daha başarılı olduğu sonucunu bulmuştur. Dramanın değerler eğitiminde bir yöntem olarak kullanıldığı araştırmalardan Gervais (2006) ve Bouchard (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da değerlerin kazanımında dramanın etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Çelik ve Buluç (2018) tarafından yapılan bir çalışmada disiplinler arası yaklaşımla değerler öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmanın, değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı, eğlenerek öğrenme ortamı oluşturduğu araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

### 4.3. Öneriler

- Değerler eğitiminde drama uygulamalarının yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Bu araştırma Türkiye genelinde sınıf öğretmenliği yapan 27 katılımcı ile yürütülmüştür, katılımcı sayısı artırılarak uygulanabilir.
- Değerlerin öğretim programında doğrudan yer aldığı düşünülürse yalnızca sınıf öğretmenlerinin değil, diğer branş öğretmenlerinin de drama ile değerler eğitimi uygulamalarına katılımı sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Batmaz, O, Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2681-2692 . DOI: 10.24106/kefdergi.3594
- Beldağ, A. (2019). Öğretim programlarında değer eğitimi. S. Z. Genç, A. Beldağ (Eds.), *Karakter ve Değer Eğitimi Farklı Bakışlar, Örnek Etkinlikler* içinde (ss. 135-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. & Nağacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1185-1199.

- Bouchard, N. (2010). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin iklim kavramıyla ilgili metaforları (Zihinsel İmgeleri). *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*. Volume 5, Issue 3.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *College of Education, The Ohio State University*, 39(3), 124-130.
- Çelik, Ö. & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 67-88.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Fichter, J. H. (1990). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & The Arts*, 7(2), 1-34.
- Gündoğan, A. & Ergenekon, E. (2019). “Drama Hayattır” bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4) , 1777-1786 . DOI: 10.24106/kefdergi.3317
- Gündüz, M., Saygılı, G. & Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(10), 73-94
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. California: Longman 5th. Ed.
- Şahin Çakır, Ç. (2019). Gelişimsel araştırma yöntemi. H.Özmen, O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss 344-366). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>. Adresinden 20 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

## Öğrenme-Öğretme Sürecinde Eğitsel Oyunlar Tekniğinin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

### Teachers' Views on the Use of Educational Games Technique in the Learning-Teaching Process

Zeynep DEMİRTAŞ<sup>1</sup>

Müfide ÇALIK<sup>2</sup>

Sevilay SARIŞIK<sup>3</sup>

Salih SARIŞIK<sup>4</sup>

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma makalesi / Research manuscript

**Başvuru Tarihi / Application Date:** 27.04.2021

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 20.06.2021

**Atf İçin / To Cite This Article:** Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S. ve Sarışık, S. (2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 16-28.

**ÖZ:** Yaşamın ayrılmaz bir parçası olan oyun her yaşta bireyin ilgisini çekmektedir. Bu yönüyle oyunlar öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın çalışma grubu, sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere toplam 50 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin eğitsel oyunları öğrenme-öğretme sürecinde kullanma tercihleri, tercih etme gerekçeleri, eğitsel oyunların avantajlı ve dezavantajlı yönleri ile eğitsel oyunların etkili kullanılması için önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğini bazen kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitsel oyunların avantajları, öğrenmede kalıcılığı sağlaması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesidir. Dezavantajlı yönleri ise fazla zaman gerektirmesi ve konu ile oyunların ilişkilendirilememesidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için oyunların hazırlanmasına ve uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Derslere, konulara ve kazanımlara uygun oyunların hazırlanması, okullardaki fiziksel imkânların

<sup>1</sup>Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [zeynept@sakarya.edu.tr](mailto:zeynept@sakarya.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0403-7199 (Başlıca yazar / Corresponding author)

<sup>2</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [mfdclik@hotmail.com](mailto:mfdclik@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-2279-6460

<sup>3</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [sevilaykoluman@gmail.com](mailto:sevilaykoluman@gmail.com), ORCID: 0000-0001-6750-4949

<sup>4</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [slh040@gmail.com](mailto:slh040@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6506-2830

---

eğitsel oyunların uygulanmasına yönelik iyileştirilmesi ve öğretmenlere eğitsel oyunlarla ilgili çeşitli kaynakların ulaştırılması gerektiği önerileri getirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Oyun, oyunla öğrenme, eğitsel oyunlar tekniği, öğretmen.

**ABSTRACT:** The game, which is an integral part of life, attracts the attention of individuals of all ages. In this respect, games can be used as an effective teaching tool in the learning-teaching process in terms of learning. The aim of the research is to determine the opinions of teachers regarding the use of educational games technique in the learning-teaching process. In this context, the research conducted by qualitative research method is designed as a case study. The study group of the research determined by the maximum diversity sampling method which is one of the purposeful sampling methods consisted of a total of 50 teachers, including classroom and branch teachers. In the research, the data were collected by semi-structured interview form. The interview form included open-ended questions to determine teachers' preferences for using educational games in the learning-teaching process, their reasons for preference, the advantages and disadvantages of educational games, and their recommendations for the effective use of educational games. The data collected by interviews were analysed with descriptive and content analysis methods. In the study, it was determined that teachers sometimes prefer to use the technique of educational games in the learning-teaching process. According to teachers, the advantages of educational games are that they provide permanence in learning and make learning fun. The disadvantages are that it requires a lot of time and games cannot always be associated with the subject. Teachers have made recommendations for the preparation and implementation of games so that the educational games technique can be used effectively in the learning-teaching process. It has been proposed that appropriate games should be prepared for lessons, subjects and learning outcomes, physical facilities in schools should be improved for the implementation of educational games, and teachers should be provided with various resources related to educational games.

**Keywords:** Game, learning through game, educational games technique, teacher.

## 1. GİRİŞ

Oyun, katılımcıyı eğlendirmek veya ödüllendirmek amacıyla belirli kurallara göre oynanan fiziksel ve/veya zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Oyunlar genellikle fikirlerin ve nesnelerin uygun ortamlarda uygulanmasını içermektedir. Oyunlar, her yaştan öğrenci için etkili öğretim ve eğitim araçları olarak görülebilir (Noemí ve Máximo, 2014). Oyun oynamak, çocuk olmanın ne anlama geldiğinin ilkel bir yönüdür ve motive edici bir ortamda gelişir; bu nedenle, oyunlardan bir öğrenme kaynağı olarak yararlanmak gerekir (Campos ve Moreira, 2015).

Oyuna dayalı öğrenme, son yıllarda okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenimini olumlu yönde etkileyen güçlü bir öğretim aracı olarak görülmeye başlanmıştır (Ranz Smith, 2007). Eğitici oyunlar, özellikle eğitimsel iyileştirme olmak üzere birçok alanda öğrenme ve beceri geliştirme için verimli araçlar olarak kabul edilmektedir (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger ve Berta, 2013). Oyunlar, etkileşimli, motive edici ve eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi güçlendiren bir mekanizma olmayı amaçlarlar (Noemí ve Máximo, 2014). Eğitim alanında oyunların iki amacı vardır: (i) eğlenceli ve eğlendirici olmak ve (ii) eğitici olmak. Bu nedenle, bir oyunun değerlendirilmesinde hem eğlence/keyif hem de eğitimsel etki yönleri göz önünde bulundurulmalıdır (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger ve Berta, 2013). Doğuştan gelen eğlence arzumuzu farklı öğretim ve öğrenme stilleri ile birleştirmek, eğlencenin ve bilginin daha verimli ve anlamlı bilgi türlerinde birleştirilmesine olanak tanır (Campos ve Moreira, 2015). Bunun için oyunların; gelişimsel olarak uygun içerikte olması, teorik çerçevelerinin öğrenme alanından entegre edilmesi, öğrenmenin sosyal açıdan zengin bağlamlara yerleştirilmesi, çeşitli etkinlikleri içermesi, oyundaki ve gerçek dünyadaki öğrenme fırsatları arasında bir denge oluşturması gerekmektedir (Miller ve Kocurek, 2017). Genel olarak oyunlar, oyuncunun söz konusu konuyu gerçek dünyayla ilişkilendirme ve gerçek dünyada uygulama becerisi arasında denge sağlamak için tasarlanırlar. Bununla birlikte oyunlar, katılımcıları, basit, dinamik bir şekilde cezbetmeleri ve onları kendi öğrenme süreçlerinin kahramanları haline getirmelidirler (Noemí ve Máximo, 2014).

Eğitici oyunlar, öğretim yöntemlerinin değerli bir tamamlayıcısıdır. Etkili bir şekilde tasarlandığında ve uygulandığında, oyun temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden bir ortam yaratma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin tecrübe ve anılar oluşturarak öğrenmeleri için ideal bir ortam sağlar (Pitt, Borman-Shoap ve Eppich, 2015). Oyun sırasında kazanılan tecrübe ile öğrencilerin konuya olan ilgisi de artmaktadır (Noemí ve Máximo, 2014). Oyunları, eğitimde bir araç olarak kullanmanın nedenleri arasında öğrencileri motive etmeleri, zor kavramları öğrenmelerini sağlamaları, karar verme ve problem çözme fırsatları vermeleri ve genellikle pasif öğrencilere sınıfta öğrenme-öğretme sürecine katılımları için fırsat vermeleri sayılabilir (Gordon, 1972). Oyunlar, çok çeşitli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Temel bilgi edinmenin yanı sıra merak, meydan okuma, eleştirel düşünmeyi, işbirliğini ve tartışma yapmayı teşvik ederler (Qian ve Clark, 2016). Öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını teşvik etmede yararlı olmanın yanı sıra, başarısız olanlar arasında öğrenmeye çaba sarf etmelerini sağlamak için etkili bir strateji de olabilirler (De Freitas, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde oyun, öğrencilerin konulara bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarda katılımını teşvik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda eğitici oyunların bu özellikleri sağlaması için bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve sosyokültürel alanların ilkelerine uygun olarak tasarlanmaları gerekmektedir (Plas, Homer ve Kinzer, 2016). Bununla birlikte oyunların değerlendirilmesi, eğlence ve katılımı göz önünde bulundurmanın yanı sıra ek benzersiz zorluklar da sunar, çünkü öğrenme birincil hedeftir. Belirli bir hedef veya konu alanı için hangi oyunların en uygun olacağını belirlemek, öğrenme sonuçlarının nasıl değerlendirileceği ve daha etkili oyunların nasıl tasarlanacağı konularında bilgi ihtiyacı da vardır (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger ve Berta, 2013). Oyunların kendileri iyi tasarlanmış olsa bile, öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesinde öğretmenin rolü de önemlidir. Oyunların etkili olabilmesi için dört öğretmen rolü bulunmaktadır. Bunlar, eğitmen, oyun kurucu, rehber ve değerlendirici rolleridir. Eğitmenin rolü, öğretmenlerin öğrenme hedefleriyle ilgili planlama ve iletişim faaliyetlerini ifade eder. Oyun kurucu rolü, öğretmenlerin eldeki oyunun görevlerini, rollerini, hedeflerini ve dinamiklerini iletme yeteneğini ifade eder. Rehber rolü, öğrencilerin oyun sırasında öğrenmelerine destek olmak veya onları

desteklemekle ilgilidir. Öğretmenlerin ayrıca, öğrencilerin oyun deneyimlerini anlamak, keşfetmek ve onlara dönüt vermek için oyun tabanlı öğrenme ortamında değerlendirici olarak görev almaları gerekmektedir (Kangas, Koskinen ve Krokfors, 2016). Eğitici oyunların öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunduğu fırsatlarla birlikte öğretmenlere yüklediği sorumluluklar da vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitici oyunlar tekniğini öğrenme-öğretme sürecinde uygulamayı tercih etmeleri ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri için eğitsel oyunlar tekniğine yönelik görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitsel oyunlar tekniğinin kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalarda genellikle tek bir alanda öğrenim gören öğretmen adayları (Topçu, Küçük ve Göktaş, 2014; Akcanca ve Sömen, 2018; Seçkin Kapucu ve Çağlak, 2018) ile tek bir branşta görev yapan öğretmenlerle çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Batdı, 2012; Akçınar, 2018; Hazar ve Altun, 2018; Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018; Özata ve Coşkuntuncel, 2019; Koç, 2020; Genç Ersoy, 2021). Bu çalışmada hem sınıf öğretmenlerinin hem de farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin eğitsel oyunlar tekniğine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunları kullanmayı tercih etme durumları, tercih etme gerekçeleri, hangi derslerde bu tekniğin kullanılması gerektiği, eğitsel oyunların avantajları-dezavantajları ile eğitsel oyunlar tekniğinin etkili kullanılması için önerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması ile bireylerin bir olgu, bir konu veya bir kavramla ilgili görüşleri ve yaşadıkları tecrübeler belirlenebilmektedir (Creswell, 2014). Bu bağlamda çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımına yönelik tecrübeleri ve görüşleri belirlenmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 50 öğretmenden oluşmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak araştırma sorularının daha geniş bir bağlamda incelenebilmesi için ortak ve/veya farklı görüşlerden örüntüler elde etmede tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında sınıf öğretmenlerine ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere ulaşılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler**

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem
Ö1	E	Sınıf	49	25	Ö26	K	Teknoloji Tasarım	43	21
Ö2	E	Matematik	43	22	Ö27	K	İngilizce	35	9
Ö3	E	Sınıf	33	12	Ö28	K	DKAB	29	7
Ö4	K	Beden	39	18	Ö29	K	Müzik	36	2
Ö5	K	Sınıf	40	19	Ö30	K	Matematik	31	9
Ö6	E	Sosyal B.	50	24	Ö31	K	DKAB	29	7
Ö7	K	İngilizce	35	9	Ö32	K	Sınıf	46	23
Ö8	K	Türkçe	36	13	Ö33	K	Sınıf	53	23
Ö9	K	Türkçe	28	7	Ö34	E	Sınıf	54	31
Ö10	E	Sınıf	35	13	Ö35	K	Sınıf	44	22
Ö11	K	Sınıf	32	10	Ö36	K	Sınıf	48	26
Ö12	K	Sosyal B.	45	24	Ö37	E	Sınıf	49	27
Ö13	K	Teknoloji Tasarım	43	21	Ö38	K	Matematik	31	9
Ö14	K	Türkçe	36	13	Ö39	E	Sınıf	43	22
Ö15	K	Müzik	36	2	Ö40	K	Sınıf	36	15
Ö16	K	DKAB	41	14	Ö41	K	Sınıf	41	10
Ö17	E	Sosyal B.	42	20	Ö42	K	Sınıf	41	10

Ö18	E	Görsel S.	44	19	Ö43	E	Sınıf	46	23
Ö19	K	Fen B.	28	6	Ö44	K	DKAB	42	14
Ö20	K	Matematik	33	11	Ö45	K	Sınıf	45	21
Ö21	K	Matematik	32	9	Ö46	E	Sınıf	46	23
Ö22	K	Sınıf	51	19	Ö47	K	Sınıf	38	13
Ö23	E	Matematik	35	14	Ö48	E	DKAB	40	2
Ö24	E	Sınıf	35	13	Ö49	K	Sınıf	40	10
Ö25	E	Fen B.	42	19	Ö50	K	Sınıf	40	10

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 23'ü sınıf öğretmeni, 27'si branş öğretmenidir. Branş öğretmenleri; Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi dersi öğretmenlerinden oluşmuştur. Öğretmenlerin 34'ü kadın, 16'sı erkektir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşları 28-54, kıdemleri de 2-27 yıl arasında değişmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırılan konu ile ilgili özel bilgilerin toplanmasını sağlayan görüşmede bireylerin bakış açıları öğrenilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bireyin algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmesini sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için soruların çoğunlukla açık uçlu olması gerekmektedir (Merriam, 2013). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş 6 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik görüşme formunda 4 soru yer almıştır. Açık uçlu sorular, araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının araştırma konusu ve amacıyla uygun olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne (n=3) başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle, görüntülü iletişim araçlarıyla online olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında gerekli durumlarda alternatif sorular ve/veya sondalar öğretmenlere sunulmuştur. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra elektronik ortamda yazıya aktarılmıştır. Araştırmada, veri toplama süreci için etik kuruldan gerekli izin alınmış, araştırma ve yayın etiği gözetilmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen çerçeveye uygun bir şekilde veriler kategorize edilmektedir. Bu çerçeve, görüşme soruları ile oluşturulabilmektedir. İçerik analizinde elde edilen verilerden oluşturulan kodlamalar yoluyla temalar/kategoriler oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin elde edildiği görüşme sorularından bazıları betimsel analizin, bazıları ise içerik analizinin yapılmasını gerektirmiştir. Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve belirleme, belirlenen çerçeveye göre verileri işleme, elde edilen bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada betimsel analiz için görüşme formunda yer alan sorulardan çerçeve oluşturulmuştur. Örneğin öğretmenlerin eğitsel oyunlar tekniğine yönelik görüşleri, görüşme formundaki ilgili sorunun "öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusu ile ilgili avantajları ve dezavantajları şeklinde belirlenen sondağara göre verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu çerçevede bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada yapılan içerik analizinde verilerin kodlanmasında sorulara verilen cevaplar, kavramsal olarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır, bu bölümler bir cümle şeklinde ifade edilmiştir. Tüm veriler kodlandıktan sonra benzer anlamlara sahip veriler bir araya getirilmiştir. İkinci aşamada kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada veriler, aynı kod veya aynı tema altında düzenlenmiş ve dördüncü aşamada elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Örneğin araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin etkili kullanılmasına ilişkin önerileri belirlenirken ifade edilen görüşler; eğitsel oyunların derse, konuya, kazanıma, öğrenciye, dersin süresine uygun olması, öğretici oyunlar olması, ön hazırlığının iyi planlanması şeklinde kodlanmış, bu kodlardan yola çıkarak "oyunların hazırlanması" teması oluşturularak veriler bu tema altında



sunulmuştur. Veri analizi sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablolarda aynı öğretmenin görüşlerine farklı kodlamalarda yer verilmiştir. Tablolarda ve doğrudan alıntılarda öğretmenler Ö1, Ö2, ... şeklinde temsil edilmiştir.

## 2.4. Araştırmanın Niteliği

Nitel araştırmaların niteliğini arttırmak için bazı stratejiler önerilmektedir: Geçerlik için inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenilirlik için tutarlık ve teyit edilebilirliğin sağlanması (Lincoln ve Guba, 1985'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada inandırıcılık için uzman incelemesi yapılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruların anlam ve ifade biçimi açısından verilen dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Katılımcı teyidini sağlamak için görüşme yapıldıktan sonra öğretmenler tarafından verilen cevaplar yazıya aktarılmış ve görüşme yapılan öğretmenlere gönderilmiştir. Öğretmenler görüşme sorularına verdikleri cevapları incelemiş ve onaylamıştır. Araştırmada aktarılabirlik, verilerin ayrıntılı betimlenmesi ve amaçlı örnekleme kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı betimleme için ham veri, veri analizinde yapılan işlemlerle kod ve temalara göre yeniden düzenlenmiş, yorum katılmadan verinin özünü koruyarak okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı veri kaynaklarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinde tutarlığı sağlamak için verilerin analizi sürecinde iki araştırmacı tarafından önce veriler bağımsız olarak analiz edilmiştir. Daha sonra kodlanan veriler birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Farklı yapılan kodlamalar görüş birliğine varılarak belirlenen ortak kategorilere yazılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için güvenilirlik formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ ) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik oranı %85 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda bulgularda öğretmenlerin görüşleri, doğrudan yapılan alıntılarla sunulmuştur.

## 3. BULGULAR

Öğretmenlerin eğitsel oyunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik görüşleri tablolar şeklinde aşağıda gösterilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin kullanmayı en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde En Çok Kullanmayı Tercih Ettiği Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Tema	Kodlar	f	Tercih Nedeni	f
Yöntem/Teknik	Soru-cevap tekniği (Ö2, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö44, Ö48)	19	Öğrencinin aktif olması (Ö13, Ö14, Ö23, Ö26, Ö30, Ö33, Ö34, Ö38) Öğrenme kalıcı (Ö8, Ö14, Ö21, Ö28, Ö31, Ö35) Konunun pekiştirilmesi için (Ö2, Ö22, Ö36, Ö44, Ö48) Öğrenmeyi kolaylaştırması (Ö14, Ö23) Etkili öğrenme (Ö28, Ö31) Eksikleri giderme (Ö11)	8 6 5 2 2 1
	Düz anlatım yöntemi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö37, Ö44, Ö45, Ö48)	14	Uygulaması kolay ve ekonomik (Ö1, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö37, Ö44, Ö45, Ö48) Seviyesi düşük öğrenciler için uygun (Ö3, Ö22)	12 2
	Eğitsel oyun tekniği (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15, Ö25, Ö27, Ö32, Ö34, Ö35, Ö41, Ö42, Ö47)	14	Öğrenmeyi kolaylaştırması (Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö15, Ö25, Ö47) Öğrencinin aktif olması (Ö4, Ö5, Ö34, Ö41, Ö42) Öğrenmenin eğlenceli olması (Ö5, Ö6, Ö12, Ö15, Ö47) Öğrenme kalıcı (Ö25, Ö27, Ö32, Ö35) İlgi ve dikkat çekici olması (Ö32)	7 5 5 4 1

Gösterip-yaptırma yöntemi (Ö10, Ö15, Ö19, Ö26, Ö29, Ö35, Ö39, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	12	Uygulama yapmaya olanak sağlaması (Ö18, Ö29, Ö49, Ö50)	4
		Öğrencinin aktif olması (Ö26, Ö43, Ö46)	3
		Öğrenmeyi kolaylaştırması (Ö15, Ö47)	2
		Öğrenme kalıcı (Ö35, Ö39)	2
		Aşama-aşama öğrenmeyi sağlıyor (Ö10)	1
		Öğrenmenin eğlenceli olması (Ö29)	1
Beyin fırtınası tekniği (Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö26, Ö47)	6	Yeni fikirler üretilmesi (Ö8, Ö12, Ö13, Ö14)	4
		Öğrencinin aktif olması (Ö12, Ö14, Ö26, Ö47)	4
Drama (Ö40, Ö41, Ö42, Ö47)	4	Öğrencinin aktif olması (Ö39, Ö41, Ö42, Ö47)	4
Örnek olay yöntemi (Ö9, Ö24, Ö45)	3	Öğrenme kalıcı (Ö9, Ö24)	2
		Öğrencinin aktif olması (Ö45)	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde en çok soru-cevap tekniğini kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin aktif olması, soru-cevap tekniğinin tercih edilme nedenleri içinde ilk sırada yer almaktadır. Soru-cevap tekniğinden sonra öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntem/teknik içinde ikinci sırada düz anlatım yöntemi ve eğitsel oyunlar tekniği gelmektedir. Düz anlatım yöntemi en çok, bu yöntemi uygulamanın kolay ve ekonomik olmasından dolayı tercih edilmektedir. Eğitsel oyunlar tekniğinin en çok tercih edilme nedeni ise öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır. Uygulama yapmaya olanak sağlaması nedeniyle üçüncü sırada gösterip-yaptırma yöntemi gelmektedir. Öğretmenlerin tercih ettiği diğer yöntem/teknikler sırasıyla beyin fırtınası tekniği, drama ve örnek olay yöntemidir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“En çok anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullanıyorum. Matematik öğretmeni olduğum için anlattığım konuları öğrencilerin pekiştirebilmesi için soru-cevap tekniği çok işe yarıyor.” (Ö2)*

*“Derslerimde en çok gösterip-yaptırma yöntemi ile eğitsel oyunları kullanıyorum. Çünkü uygulamalı bir dersin öğretmeniyim. Bu şekilde dersleri işlediğim zaman öğrenciler daha kolay öğreniyor. Bir de eğitsel oyunlar öğrencilerin derslerde eğlenmesini de sağlıyor.” (Ö15)*

*“Öğrencilerde öğrenmede kalıcılığı sağladığını düşündüğüm için soru-cevap, eğitsel oyunlar ve gösterip-yaptırma yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorum.” (Ö35)*

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitsel oyunlar tekniğini kullanma durumlarına yönelik görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Eğitsel Oyunlar Tekniğinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri**

Tema	Kodlar	f
Kullanılma durumu	Bazen kullanıyorum (Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö50)	31
	Sık sık kullanıyorum (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15, Ö18, Ö25, Ö27, Ö32, Ö34, Ö35, Ö41, Ö42, Ö47)	14
	Kullanmıyorum (Ö3, Ö20, Ö26)	3
Kullanımı uygun dersler	Matematik (Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö15, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30, Ö33, Ö36, Ö38, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	21
	Her derste kullanılmalı (Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö40, Ö45, Ö48)	20
	Türkçe (Ö5, Ö12, Ö15, Ö29, Ö39, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	10
	Fen Bilimleri (Ö5, Ö6, Ö12, Ö23, Ö29, Ö30, Ö36, Ö38)	8
	Beden Eğitimi (Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö20)	5
	Sosyal Bilgiler (Ö2, Ö5, Ö12, Ö21, Ö23)	5
	İngilizce (Ö12, Ö16, Ö43, Ö44, Ö46)	5
	Hayat Bilgisi (Ö36, Ö43, Ö46, Ö47)	4
	Müzik (Ö10, Ö15)	2
	Görsel Sanatlar (Ö10)	1

<b>Kullanılma gerekçesi</b>	Eğlence (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö33, Ö34, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	27
	Kalıcı öğrenme (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35, Ö39, Ö40, Ö45, Ö47, Ö48)	25
	İlgi ve istek (Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö36, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	16
	Kolay öğrenme (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö17, Ö22, Ö24, Ö26, Ö28, Ö38, Ö40)	12
	Öğrenme ve gelişim ihtiyacı (Ö5, Ö9, Ö22, Ö25, Ö29, Ö43, Ö46, Ö47)	8
	Katılım (Ö3, Ö10, Ö15, Ö32, Ö37, Ö38, Ö45)	7
	Etkili iletişim (Ö8, Ö14, Ö15, Ö25, Ö29, Ö40)	6
	Öğrenmeyi pekiştirme (Ö1, Ö16, Ö29, Ö45)	4
	Somut öğrenme (Ö24, Ö39)	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğini bazen kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitsel oyunlar tekniğinin kullanılması uygun görülen derslerin başında Matematik dersi gelmektedir. Bu tekniğin her derste kullanılması gerektiği görüşü ikinci sırada yer almaktadır. Diğer görüşler ise sırasıyla Türkçe, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Hayat Bilgisi, Müzik ve Görsel Sanatlar dersleridir. Öğretmenlere göre eğitsel oyunlar tekniğinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının gerekçesi olarak ilk sırada eğlenceli öğrenmeyi sağlaması görüşü yer almaktadır. Diğer görüşler sırasıyla eğitsel oyunlar tekniğinin kalıcı öğrenmeyi sağlaması, öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve isteği artırması, kolay öğrenmeyi gerçekleştirmesi, öğrencilerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenci katılımını ve etkili iletişimi gerçekleştirmesi, öğrenmeyi pekiştirmesi ile öğrenmeyi somutlaştırması şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Eğitsel oyun eğitimi kolaylaştıran ve tekrarlar sebebi ile kalıcılığı artıran bir yöntemdir. Süre ve imkânlar ölçüsünde eğitsel oyunlara derslerimde bazen yer verebiliyorum. Süre ve imkân sınırlandırması olmayan oyunları kullanıyorum. Çünkü oyun, eğitimin zorlaştığı anlarda çare olabiliyor. Zihin, dil, beden ve sosyal gelişimi hedefleyen tüm derslerde bu teknik kullanılabilir. Oyun öğretimi kolaylaştırır, oyun öğrenciyi mutlu eder; bence oyun öğrenmenin sevilen bir yoludur.” (Ö22)*

*“Çocuk demek oyun demektir. Oyun kavramı eğitim öğretim sürecinde mutlaka olmalıdır. Oyun aynı zamanda iyi bir öğrenme öğretme aracıdır. Ben kendi derslerimde zaman zaman kullanıyorum eğitsel oyunlar tekniğini. Bu tekniğin Matematik ve Türkçe derslerinde daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitsel oyunlar tekniği ile kavramlar öğrencilerin gözünde somutlaşmış oluyor ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşiyor.” (Ö39)*

Öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunların avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin Eğitsel Oyunlar Tekniğine Yönelik Görüşleri**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Avantajları</b>	Öğrenmede kalıcılığı sağlama (Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö35, Ö45, 48)	22
	Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme (Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö23, Ö24, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	22
	Kavramların kolay algılanmasını sağlama (Ö1, Ö2, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö36, Ö38, Ö44, Ö47)	14
	Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama (Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö30, Ö32, Ö35, Ö37, Ö39, Ö45)	12
	Öğrenmeye ilgi ve isteği artırma (Ö5, Ö8, Ö14, Ö15, Ö1, Ö23, Ö25, Ö28, Ö31, Ö36, Ö44, Ö47)	12
	İşbirliğine imkân tanıma (Ö10, Ö15, Ö29)	3
	Özgüveni artırma (Ö5, Ö15, Ö29)	3
	Sosyalleşmeyi sağlama (Ö5, Ö14)	2
	Duygusal gelişimi sağlama (Ö26, Ö47)	2

	Problem çözme becerisini geliştirme (Ö29, Ö47)	2
	Öz ve akran değerlendirme imkânı tanıma (Ö10)	1
	Fazla zaman gerektirmesi (Ö1, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö30, Ö32, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50)	21
	Konu ve oyunların ilişkilendirilememesi (Ö21, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö39, Ö45, Ö47)	9
<b>Dezavantajları</b>	Büyük yaş grubuna uyarlanamaması (Ö13, Ö14, Ö20, Ö24, Ö25, Ö26)	6
	Kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması (Ö8, Ö14, Ö19, Ö25, Ö48)	5
	Sınıf yönetiminin zorlaşması (Ö12, Ö19, Ö25, Ö27, Ö39)	5
	Oyun için gerekli ortam-materyal olmaması (Ö10, Ö22, Ö24, Ö35)	4
	Konular ve kazanımlar yoğun (Ö11, Ö20, Ö49, Ö50)	4
	Önceden hazırlık yapmayı gerektirmesi (Ö16, Ö24, Ö43, Ö44)	4
	Oyunu kaybetme kaygısı (Ö41, Ö42)	2

Tablo 3'e göre öğretmenlerin eğitsel oyunların avantajlarına ilişkin görüşlerinde ilk sırada bu tekniğin öğrenmede kalıcılığı sağlaması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi gelmektedir. Diğer görüşler sırasıyla öğrenciler tarafından kavramların kolay algılanmasını sağlaması, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, öğrenmede ilgi ve isteği artırması, öğrenciler arasında işbirliğine fırsat vermesi, öğrencilerin özgüvenini artırması, onların sosyalleşmelerini, duygusal gelişimlerini sağlaması, problem çözme becerilerini geliştirmesi, öz ve akran değerlendirme yapmalarına imkân sağlaması şeklindedir. Öğretmenlere göre eğitsel oyunların dezavantajları en çok oyunların fazla zaman gerektirdiği şeklindedir. Diğer görüşler ise sırasıyla konu ve oyunların ilişkilendirilememesi, oyunların büyük yaş gruplarına uyarlanamaması, kalabalık sınıflarda eğitsel oyunları uygulamanın güç olması, sınıf yönetiminin zorlaşması, oyun için gerekli ortam-materyal olmaması, konuların ve kazanımların yoğun olması, oyunların önceden hazırlık yapmayı gerektirmesi ve öğrencilerde oyunu kaybetme kaygısının olduğu şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Oyunlar öğrencileri eğlendirir onların eğlenerek öğrenmesini sağlar. Oyun öğretimde etkili bir yöntemdir. Oyun öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu, isteğini artırır. Oyunla öğrenmede kavramlar kolay öğrenilir ve bilgiler kalıcı olur. Oyun sadece oyun oynamak olarak görülürse bu faydaları sağlamaz ve öğretici amacından uzaklaşabilir. Oyunların amacına ulaşabilmesi için sınıfta konulara uygun oyunların oynatılması gerekir. Ancak çoğu konuya uygun oyunlar bulunmamaktadır. Bu da oyunlara sınıfta daha az yer verilmesine neden olmaktadır.” (Ö28)*

*“Avantajı öğrenmeyi eğlenceli hale getiriyor ancak müfredat da göz önüne alınırsa çok sık kullanamıyoruz çünkü zaman problemi yaşıyoruz bu da dezavantajı oluyor. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren birçok şeyi oynarken öğrenir. Oyun çocukların vazgeçilmezlerinden biridir. Çünkü oyun çocuğun hayatının bir parçasıdır ve oyunu sürece dahil ettiğimiz sürece çocuklar keyifle öğrenmeyi gerçekleştirecektir.” (Ö49)*

Öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin önerileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Eğitsel Oyunlar Tekniğinin Etkili Kullanılmasına İlişkin Önerileri**

Tema	Kodlar	f
<b>Oyunların hazırlanması</b>	Derslere, konulara ve kazanımlara uygun oyunlar belirlenmeli. (Ö1, Ö9, Ö17, Ö21, Ö26, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö41, Ö42, Ö47)	14
	Öğretici oyunlar oluşturulmalı. (Ö13, Ö30, Ö32, Ö38, Ö45, Ö47)	6
	Oyunların ön hazırlığında oyun süresi ile ders süresi iyi ayarlanmalı (Ö4, Ö20, Ö40, Ö43, Ö44, Ö46)	6
	Kısa süren oyunlar hazırlanmalı. (Ö30, Ö32, Ö38)	3
	Öğrenci düzeyine uygun oyunlar hazırlanmalı (Ö3)	1
<b>Fiziksel İmkânlar</b>	Okullarda oyun için gerekli ortam sağlanmalı, araç-gereç materyal desteği verilmeli. (Ö5, Ö10, Ö13, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25, Ö37)	8

	Sınıf mevcudu düşürülmeli (Ö1, Ö25, Ö48)	3
	Oyunların uygulama örneklerinin videoları öğretmenlere sunulmalı. (Ö2, Ö6, Ö8, Ö14, Ö26, Ö36, Ö44, Ö45, Ö47)	9
<b>Kaynak</b>	Oyunla ilgili kaynaklar öğretmenlere ulaştırılmalı. (Ö5, Ö8, Ö35, Ö36)	4
	Dersler ve konulara uygun oyunlar kitaplaştırılmalı (Ö2)	1
<b>Öğretmen</b>	Hizmet-içi eğitimler düzenlenmeli. (Ö5, Ö15, Ö23, Ö27, Ö29, Ö39)	6
	Öğretmenler teşvik edilmeli, desteklenmeli (Ö7, Ö23, Ö27)	3
<b>Eğitim Programı</b>	Konular azaltılmalı (Ö10, Ö11, Ö22, Ö49, Ö50)	5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitsel oyunlarla ilgili önerileri; oyunların hazırlanması, fiziksel imkânlar, kaynak, öğretmen ve eğitim programı temaları altında kategorize edilmiştir. Öğretmenler en çok oyunların hazırlanması ile ilgili öneriler sunmuştur. Oyunların derslere, konulara ve kazanımlara uygun olarak hazırlanması gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte öğretici oyunların oluşturulması ve oyunların ön hazırlığında oyun süresi ile ders süresinin iyi hazırlanması gerektiği görüşleri vurgulanmıştır. Fiziksel imkânlarla ilgili olarak okullarda oyun için gerekli ortamın sağlanması, araç-gereç ve materyal desteğinin verilmesi görüşü ön plana çıkmıştır. Kaynak açısından oyunların uygulama örneklerinin videolarının öğretmenlere sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlere hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği ve eğitim programı açısından konuların azaltılması gerektiği görüşleri dile getirilmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“Oyunlar çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri en özgür oldukları süreçtir. Bu nedenle etkili bir şekilde kullanılması için sınıf öğrenci sayılarının azalması çocuklara düşen metrekaresinin sınıflarda ve bahçede artırılması gerekmektedir. Oyun etkinliklerini gerçekleştirmek için ayrı bir salon ya da odalar oluşturulmalı. Okul bahçesinin iki ucuna kale direği yaptırarak bahçenin sadece futbol oynanan alan algısından uzaklaştırarak eğitsel oyun alanları için çizgiler ve figürler olmalı diye düşünüyorum.” (Ö25)*

*“Bu tekniğin derslerde daha çok ve daha etkili kullanılabilmesi için programda yer alan çoğu kazanıma uygun oyunların hazırlanması ve çeşitli oyunların oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Bir de bence oyunlarla ilgili her türlü kaynak öğretmenlere ulaştırılmalı. Öğretmenler hangi oyunu ne zaman ve nasıl kullanacağını kaynakların rehberliğinde kendi sınıflarında uygulayabilmeli.” (Ö35)*

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin eğitsel oyunlar tekniğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, bu tekniğe yönelik görüşlerin genellikle olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntem-tekniplerde birinci sırada soru-cevap tekniği, ikinci sırada düz anlatım yöntemi ve eğitsel oyunlar tekniği yer almaktadır. Öğretmenlerin soru-cevap tekniğini öğrencilerin aktif olması, düz anlatım yöntemini kolay ve ekonomik olması ve eğitsel oyunlar tekniğini de öğrenmeyi kolaylaştırmasından dolayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğini, öğretmenlerin “bazen” kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitsel oyunlar tekniği eğlenceli öğrenmeyi sağladığı için kullanılmaktadır. Bununla birlikte kolay öğrenmeyi sağlaması ve öğrencilerde öğrenmeye yönelik ilgi ve isteği artırması görüşleri de ön plana çıkmıştır. Ayrıca eğitsel oyunlar tekniğinin matematik dersinde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu tekniğin her derste kullanılabileceğine yönelik görüşler de çoğunluktadır.

Bu sonuçlara benzer şekilde yapılan çalışmalarda ortaokul öğretmenlerinin eğitsel oyunlar tekniğini nadiren ya da zaman zaman kullandıkları (Hazar ve Altun, 2018), ilkökul öğretmenlerinin

eğitsel oyunları öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde kullanmaya çalıştıkları (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018; Kurşun, Turak, Turak ve Koç, 2019; Özyürek ve Çavuş, 2016) belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin daha çok matematiksel konuların öğretiminde oyunu kullandıkları tespit edilmiştir (Özyürek ve Çavuş, 2016). Ayrıca, Usta ve diğerlerinin (2017) çalışmasında da öğretmen adaylarının, matematik dersinde oyunun gerekli ve yararlı olduğu, öğrencilerin oyunla birlikte eğlenerek öğrenme fırsatı elde ettiği için matematik dersine yönelik korkunun olmayacağı ve konuların daha kolay anlaşılacağı görüşlerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Matematik açısından oyunlar önemli bir rol oynamaktadır. Eğlenceli etkinliklerle çocuklar dikkat, konsantrasyon, algılama, hafıza, problem çözme ve strateji oluşturma gibi süreçlere dahil olarak matematiksel kavramları geliştirme fırsatlarına sahip olurlar. Oyunlar aynı zamanda matematikte başarısızlık korkusu yaşayan çocukların korkusunu yenerek matematiği öğrenmek için çaba sarf etmesine imkan sağlamaktadır (Campos ve Moreira, 2015). Matematik gibi diğer birçok derste de oyun kullanımının etkili olduğu, oyunların tüm derslerde öğrenci motivasyonu ve öğrenme açısından olumlu etkilere yol açtığı belirlenmiştir (Ranz Smith, 2007).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin çoğunluğu tarafından eğitsel oyunların öğrenmede kalıcılığı sağlaması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi yönüyle avantajlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitsel oyunların dezavantajlı yönleri olarak fazla zaman gerektirmesi ve konu ile oyunların ilişkilendirilememesi görüşleri ön plana çıkmıştır.

Bu sonuçları destekleyen çalışmalar incelendiğinde, eğitsel oyunların avantajlarına ilişkin; Özyürek ve Çavuş'un (2016) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerine göre oyun yöntemi ile öğrenmenin eğlenceli ve kalıcı olduğu, öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarını arttırdığı belirlenmiştir. Kırbaş ve Koparan Girgin (2018) tarafından yapılan çalışmada da, ilkökul öğretmenlerine göre oyun yoluyla öğrencilerin derse katılım gösterdiği, oyunların yaparak-yaşayarak ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, dersleri eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kurşun, Turak, Turak ve Koç'un (2019) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin oyunla öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, kalıcı, kolay ve hızlı öğrenmelerin gerçekleştiği ve öğrenmenin eğlenceli olduğuna yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Hazar ve Altun'un (2018) çalışmasında ise ortaokul öğretmenlerine göre eğitsel oyunların eğlendirirken öğrettiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı belirlenmiştir. Ünal, Kök ve Pınar (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, oyunu öğrenme, tecrübe edinme, eğlenme, zamanı etkili bir şekilde geçirme, kendini rahat ifade etme, kendini gerçekleştirme ve her yönden gelişimi destekleme aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir başka çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici oyunların eğlenceli ve daha kalıcı bir öğrenme ortamı sağlayan bir teknik olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Somen ve Metin Goksu, 2020). Ayrıca eğitsel oyunlarla ilgili dezavantajlı yönlerle ilişkin, Watson ve Yang'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin sınıfta oyunları kullanmasını engelleyen dört faktörün olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler, oyunları etkili bir şekilde uygulamanın zorlukları, materyal kullanımının zorlukları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar ve konularla ilgili uygun oyunların olmamasıdır. Hopkins ve Roberts'a (2015) göre başarılı oyunlar, kazanımlara ve konulara uygun olmalıdır. Oyunlar ancak bu şekilde sağlam temellere sahip olmaktadır. Somen ve Metin Goksu (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, oyunların eğitici ve öğretici olması için ders konularıyla uygun olması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan çalışmalarda (Ünal, Kök ve Pınar, 2017; Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018) öğretmenlere göre öğrenme-öğretme sürecinde oyunların fazladan zaman gerektirdiği ve bu durumun kontrol edilebilmesi için planlamanın önemli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlere göre öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için oyunların hazırlanmasına yönelik iyileştirmelerin yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bunun için derslere, konulara ve kazanımlara uygun oyunların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte fiziksel imkânların eğitsel oyunların uygulanmasına yönelik fırsatlar sağlaması ve öğretmenlere eğitsel oyunlarla ilgili kaynakların ulaştırılması önerileri getirilmiştir.

Benzer şekilde Ünal, Kök ve Pınar'ın (2017) çalışmasında öğretmenlere göre öğrenme-öğretme sürecinde oyunların başarılı olması için oyun seçiminin önemli olduğu, fiziki ortamın uygun olmaması ve araç-gereç materyal eksikliğinden dolayı oyunların başarısız olduğu belirlenmiştir. Oyunların hazırlanmasına yönelik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada (Usta ve diğ., 2017)

programdaki konulara ve kazanımlara uygun oyunların hazırlanmasında zorluklar yaşandığı, oyunlar için gerekli olan materyallerin temininde sıkıntılar olduğu belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada öğretmenlere göre eğitsel oyunları tercih ederken öğrenci düzeyine ve konuya uygun olması gerektiği ve oyunların eğlendiriciliğinin yanında eğitici olması gerektiği belirlenmiştir (Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018). Bununla birlikte Kurşun, Turak, Turak ve Koç'un (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenler tarafından eğitsel oyunlarla ilgili derslere uygun materyal desteğinin verilmesi, eğitim programlarında çeşitli oyunlara yer verilmesi ve fiziki şartların oyun oynamaya uygun olacak şekilde düzeltilmesi gerektiği önerilmiştir.

Öğretmenlere göre oyunlar, öğrenme-öğretme sürecinde diğer yöntem ve tekniklerle beraber etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir. Ancak öğretmenlerin eğitsel oyunları kullanabilmeleri için desteğe ihtiyaçları oldukları söylenebilir. Öncelikli olarak kendi derslerine uygun birçok oyunun tasarlanması gerekmektedir. Bununla birlikte okullarda oyunlara uygun öğrenme ortamları oluşturulmalı, gerekli araç-gereç ve materyaller oyunlarda kullanıma hazır edilmeli ve oyunla ilgili tüm kaynakların öğretmenlere sunulabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Akcanca, N. & Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Turkish Studies*, 13(27), 49-71.
- Akçınar, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 34.
- Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno-Ger, P. & Berta, R. (2013). Assessment in and of serious games: An overview. *Advances in Human-Computer Interaction*, 11, Article ID 136864. <https://doi.org/10.1155/2013/136864>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campos, H. & Moreira, R. (2015). Games as an educational resource in the teaching and learning of mathematics: an educational experiment in Portuguese middle schools. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1075614>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/17439880601021967>
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 510-530. DOI: 10.16916/aded.887902
- Gordon, A. K. (1972). Games for growth. Educational games in the classroom. Chicago, USA: Science Research Associates, Inc.
- Hazar, Z. & Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 52-72.
- Hopkins, I. & Roberts, D. (2015). 'Chocolate-covered broccoli'? Games and the teaching of literature. *Changing English Studies in Culture and Education*, 22(2), 222-236. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1022508>
- Kangas, M., Koskinen, A. & Krokfors, L. (2016). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching theory and practice*, 23(4), 451-470. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206523>

- Kırbaş, Ş. & Koparan Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 65(1), 521-538. <https://doi.org/10.9761/JASSS7355>
- Koc, V. (2020). Beden eğitiminde eğitsel oyunlar. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 68-79. DOI:10.29329/jcre.2020.287.6
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitive data analisis. international educational and professional publisher. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE
- Miller, J. L. & Kocurek, A. C. (2017). Principles for educational game development for young children. *Journal of Children and Media*, 11(3), 314-329. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1308398>
- Noemí, P. M. & Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020305>
- Özata, M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683. DOI:10.17860/mersinefd.619983
- Özyürek, A. & Çavuş, Z. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pitt, M. B., Borman-Shoap, E. C. & Eppich, W., J. (2015). Twelve tips for maximizing the effectiveness of game-based learning, *Medical Teacher*, 37(11), 1013-1017. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1020289>
- Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2016). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Qian, M. & Clark, K. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Ranz Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind?. *Early Education and Development*, 18(2), 271-303. <https://doi.org/10.1080/10409280701280425>
- Seçkin Kapucu, M. & Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşler: bir durum çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 536-573.
- Somen, T. & Metin Goksu, M. (2020). Teacher opinions on the use of educational games in social studies course. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 164-183. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.10>
- Topçu, H., Küçük, S. & Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(2), 119-136.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö. & Küçük, K. (2017). The opinions of pre-service teachers on the usage of games in mathematics teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Ünal, F., Kök, E. E. & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(12), 731-746.
- Watson, W. & Yang, S. (2016). Games in schools: Teachers' perceptions of barriers to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(2), 153-170.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigation of The Relationship Between School Managers' Leadership Style and Innovation and Risk Taking Behaviors<sup>1</sup>

Güven ÇELİK<sup>2</sup>

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma makalesi / Research manuscript

**Başvuru Tarihi / Application Date:** 29.04.2021

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 14.06.2021

**Atf İçin / To Cite This Article:** Çelik, G. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 29-41.

**ÖZ:** Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının cinsiyet, eğitim durumu, yönetsel pozisyon, yöneticilik süresi ve çalışılan okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de araştırmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini, Trabzon ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 256 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 36'sı kadın 220'si erkektir. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 istatistik programı kullanılmış olup bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; etkileşimci liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; liberal liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca liderlik tarzlarının yenilikçilik ve risk alma davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, dönüşümcü liderlik tarzının yöneticilerin eğitim durumlarına göre, dönüşümcü ve liberal liderlik tarzlarının yönetsel pozisyona göre, dönüşümcü liderlik tarzının yöneticilikte geçen süreye göre farklılık gösterdiği belirlenirken liderlik tarzlarının cinsiyete ve okul kademesine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları literatürdeki benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Dönüşümcü liderlik tarzı, etkileşimci liderlik tarzı, liberal liderlik tarzı, yenilikçilik, risk alma

**ABSTRACT:** The main purpose of this research is to examine the relationship between school managers' leadership styles and innovation and risk taking behaviors. It is also another purpose of the research to determine whether school managers differ in their leadership styles according to gender, educational status, managerial position, managerial duration, and school level studied. The sample of the research consists of 256 managers and

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Çayeli Öğretmenevi, Milli Eğitim Bakanlığı, [astarloti@hotmail.com](mailto:astarloti@hotmail.com)

---

assistant managers working in primary and secondary schools in the province of Trabzon. The participants in the sample group are 36 women and 220 men. Personal Information Form, Multifactor Leadership Scale, Innovation and Risk Taking Behavior Scale were used to collect data. Data were analyzed using SPSS 21.00. Pearson's product moments correlation coefficient, multiple linear regression analysis, the independent t-test and one-way ANOVA were used for data analysis. The analysis results show that there is a significant negative correlation between the transformational leadership style and innovation and risk taking; there is a meaningful negative correlation between the transactional leadership style and innovation and risk taking; there is a significant negative correlation between the liberal leadership style, and innovation and risk taking. It has also been found that leadership styles are a significant predictor of innovation and risk taking behaviors. Moreover, it has been determined that the style of the transformational leadership differs according to the educational status of the managers and managerial duration; the style of the transformational and liberal leadership differs according to the managerial position. Leadership styles did not differ according to gender and school level. The results of the research were compared with similar research results in the literature and some suggestions were made.

**Keywords:** Transformational leadership style, transactional leadership style, liberal leadership style, innovation, risk taking

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler nedeniyle toplumsal hayatın her alanında önemli değişimler yaşanmaktadır. Toplumdaki örgütsel yapılar ve bu yapılar etki eden faktörler yeniden incelenmekte, değişimin hızına yetişmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu örgütler arasında eğitim kurumları doğrudan ve dolaylı işlevleri açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu kurumların sistemlerinde köklü reformların yapılabilmesi, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için yöneticiler daha da önemli hale gelmiştir. Bu değişimleri sağlayacak yöneticilerin yeniliklere açık, risk alabilen ve liderlik gibi özelliklere sahip olması gerekli görülmektedir.

Bu özellikler arasında liderlik önemli bir kavram olarak görülmektedir. Çoğu kez yöneticilik kavramı liderliği de içine alacak biçimde kullanılmasına rağmen iki kavram hizmet ettikleri amaç nedeniyle birbirlerinden oldukça farklıdır. Her yönetici lider olamayacağı gibi her liderde yöneticiliği etkili bir şekilde yapamayabilir (Arıkan, 2003) fakat istenen her yöneticinin liderlik özelliğini de taşımasıdır. Çünkü liderlik, etkin yöneticinin önemli bir özelliğidir (Nicholls, 1993). Kurumlarda, liderlik vasfı taşıyan yöneticiler, yönetimde daha başarılı ve etkili olabilmektedirler (Peker ve Aytürk, 2000). Buna karşın, yönetici liderlik özelliklerine sahip değilse kurumun başarı ve performansında düşüşler yaşanabilmektedir.

Liderlik, bir örgütteki çalışanları belli amaçlar çevresinde toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek bilgi ve yeteneklerinin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2000). Lider kurumun ya da örgütün hedefleri doğrultusunda astlarının davranışlarını etkilemekte ve astlarının davranışlarından etkilenmektedir (Yukl, 1989). Her kurumun yöneticisinin kurumun yapısına uygun bir liderlik tarzı benimsemesi gerekmektedir (Bakanauskiene ve Bartnikaite, 2009). Benimsenen liderlik tarzı; kurum çalışanlarının iş tatmini, iş için fazladan çaba göstermeleri, verimlilikleri ve tükenme düzeyleri üzerinde etkili olabilmektedir (Bennett, 2009). Örgütsel gelişimin gerçekleşmesi tek bir liderlik tarzının benimsenmesi ile mümkün olamaz. Bu nedenle kurumun yönetim anlayışını yansıtan en uygun liderlik tarzlarının seçilmeli, seçim esnasında ise ortam koşulları, liderlik süreci ve liderin kişisel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Çelik ve Sünbül, 2008). Örgütsel etkinlik bağlamında araştırmacılar tarafından çeşitli liderlik tarzları üzerinde çalışılmış ve bu tarzlar içerisinde en fazla sayıda araştırma yapılan, en bilinen ve en modern teori Bass tarafından ortaya koyulan tam alan liderlik modeli bakış açıdır (Bodla ve Nawaz, 2010; Giri ve Santra, 2010;). İlk kez 1978 yılında Burns tarafından tanımlanan tam alan liderlik modeli; öncelikle dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri ile literatürde yer almış, sonrasında Bass ve Avolio tarafından genişletilerek; modele liberal liderlik özelliği eklenmiştir. Dolayısıyla model; dönüşümcü, etkileşimci ve liberal olmak üzere üç temel liderlik özelliğini içermektedir (Dilek, 2005; Eren, 2010).

Dönüşümcü liderler, farklı değişim stratejileri kullanırlar, hayal dünyaları geniştir ve yüksek performans seviyesine çıkabilmek için çalışanlara imkan tanırlar. Dönüşümcü liderler, kurumların geleceğe yönelik hedeflerine ulaşabilmeleri için, yeni bir vizyon oluştururlar ve buna yönelik gerekli örgütsel koşulları da hazırlayarak değişimleri fırsatlara dönüştürürler (Özalp ve Öcal, 2000). Dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerinin ihtiyaçlarını, ideolojilerini ve değer yargılarını değiştirebilen kişi olduğunu vurgulamaktadır. Lider, değişim ve gelişimi gerçekleştirerek astlarını maksimum verimliliğe ulaştırır kişidir. Bu da liderin ulaşmak istediği hedef ve amaçlara sahip olması ve bu amaç ve hedefleri takipçilerine benimsettirmesiyle mümkün olmaktadır. Lider, hedeflere ulaşma noktasında çalışanlarının kendilerine ve potansiyellerine güvenmesini sağlar ve kendisi de takipçileri için bir rol modeli oluşturur. Takipçilerin bağlılık ve işe adanmışlık düzeylerini yükseltir (Bass ve Avolio, 1990). Etkileşimci liderlik tarzı temel olarak var olan konu ve sorunlara yönelik olup tepkisellik içermektedir. Etkili bir etkileşimci lider, çalışanlarla etkileşime girmeyi önemseydiği için çoğu zaman koşulsal faktörleri ve bu koşullarda takipçilerin beklentilerini doğru olarak anlamaya çalışır. Kısacası, takipçileri sürekli güdeleyen faaliyetlerde bulunarak onları etkileme çabası içine girmektedir (Uyguç, Duygulu, Çıraklar, 2000). Liberal liderler, güçten ve sorumluluk almaktan kaçarlar. Kendi hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlarla işbirliği içindedir. Çalışanlar kendi kendilerini eğitmekte ve güdülemektedir. Kurum ya da örgüt içindeki liderin fonksiyonu yok denebilecek kadar azdır

---

(Hellriegel ve Slocum, 1978). Alınacak kararlarda liderin katkısı yok denecek kadar azdır. İzleyiciler bu yönden tam bir serbestliğe sahip olup, iş görenlerinin yapacağı işlere ve eş seçimi konusuna karışmazlar. İzleyiciler, sorunlara en iyi çözümü bulma konusunda yalnızdırlar. Liderin asıl görevi, araç-gereç ve kaynak sağlamak olup ortaya çıkan problemleri çözmektir. Lider ancak kendisine herhangi bir konuda fikir sorulduğunda görüşünü bildirmekte; ama bu görüş izleyicilerin faaliyetlerini bağlayıcı nitelikte olmamaktadır (Eren, 1993).

Etkili bir lider, acil durumlarda, liderlik tarzını seçebilmeli ve tanımlayabilmelidir. Geçmişte yönetsel başarıya ulaşmak için yöneticilerde, liderlik ve iletişim kurma yetenekleri aranırken, günümüzde bu yeteneklerin yanı sıra etkinlik sağlamada daha farklı özelliklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Dinamik ve değişken bir çevreye uyum gösterebilecek kurumlarda yeniliklere açık, risk alabilen ve yaratıcı fikirlere sahip yöneticilerin başarıya ulaşabildikleri gözlemlenmektedir.

Yenilikçilik kavramı, yeni bir düşüncenin işletme faaliyetlerine aktarılması ve uygulanması olarak tanımlanmakta ve bu kapsama, teknolojiye yenilikler, süreç yeniliği ve yönetsel yenilik gibi farklı yenilik türleri de girmektedir (Arslan, 2001). Örgütlerde yenilik, yeni bir ürünün sunulması, yeni imkanların kullanılması ya da yeni bir yöntem/uygulamanın keşfedilmesi biçiminde gerçekleşebilmektedir (Diedre, Joe ve Sadri, 1997). Bu yenilikçi davranışlar örgütün diğer örgütlerden farklılaşmasını ve öne çıkmasını sağlayan unsurlardır. Aksi takdirde, örgütler hızlı değişime ayak uyduramazlarsa buldukları alan içerisinde yaşamlarını da etkili bir şekilde sürdüremezler (Drucker, 1998). Doğal olarak, anılan farklılaşmanın temelinde örgüt yöneticilerinin ve çalışanlarının yenilikçiliği benimsemesi yatmaktadır. Bu bağlamda yöneticileri yenilikçi davranışa iten özelliklerin neler olduğunu değerlendirmek uygun olacaktır.

Risk alma, değişimin bir sonucu olarak artan belirsizlik ortamında, belirli düzeylerde başvurulması gereken davranışlar arasında yer almaktadır. Belirsizliğin doğurduğu bilgi yetersizliği nedeniyle zamanında verilmeyen kararlar, örgütlerin fırsatları kaçırmalarına ve rekabet avantajını kaybetmelerine neden olabilmektedir (Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008). Özellikle yöneticiler, fırsatları değerlendirebilmek ve örgütü geliştirebilmek için, gerektiğinde planlarında büyük değişiklikler yapmak ve risk almak durumundadırlar (Hitt ve diğerleri, 2005). Risk almanın, girişimci yöneticilerin önde gelen özelliklerinden birisi olduğu bilinmektedir (Drucker, 1998; Hewison ve Badger, 2006; Hisrich ve diğerleri, 2005; Hitt ve diğerleri, 2005; Zhao, Seibert ve Hills, 2005). Yenilikçiliği ve risk almayı teşvik eden bir örgüt kültüründe örgüt liderinin özellikleri ilerleme açısından önem taşımaktadır (Drucker, 1998; Hitt ve diğerleri, 2005).

Çağdaş okul yöneticilerinin yenilikçi olmaya ve risk almaya açık davranışlar sergilemeleri kurumlarının gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Okulun sunduğu hizmette başarılı olması ve tercih edilmesi büyük ölçüde, yöneticinin geleceğe yönelik hedeflerini gerçekleştireceğine olan inancı ve buna bağlı olarak oluşturacağı yenilikçi ve risk almaya açık stratejilere bağlıdır (Budak, 1998). Yeniliklere açık olmak beraberinde risk almayı da gerektirdiğinden yenilikçilik ve risk alma birbirini tamamlayan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olması beklenen davranışlar arasında yer aldığından bu çalışmada liderlik tarzları, yenilikçilik ve risk alma kavramları ele alınmıştır. Literatür incelendiğinde okul yöneticilerindeki liderlik davranışını yenilikçilik ve risk alan nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmayı önemli hale getirmektedir. Araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının cinsiyet, eğitim durumu, yönetsel pozisyon, yöneticilik süresi ve çalışılan okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırma türünde bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları belirlemek amacıyla yapılan

araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2009). İlişki aramadaki betimlemeler var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür (Karasar, 2008).

## **2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Trabzon ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcısı pozisyonundaki yöneticiler oluşturmaktadır. Bu okullarda toplam yönetici sayısı 272 müdür, 559 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 831' dir. Evreni oluşturan yöneticilerin tamamına ulaşmak, ayrı ayrı bilgi toplamak zaman ve emek açısından mümkün olmadığından seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Seçkisiz örnekleme, örneklemede temel alınan birimleri örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması durumunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Evreni oluşturan okullardaki yöneticilerden 350 kişiye veri toplama araçları dağıtılmış ve 290 tanesi geri toplanmıştır. Toplanan ölçekler değerlendirilmiş, hatalı ve eksik doldurulanlar elenmiş ve 256 kişilik örneklem sayısına ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 36' sı (%14.1) kadın ve 220' si (%85.9) erkektir. Katılımcıların yaşları 25 ile 64 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 41.93' dür (Ss: 9.07).

## **2.2. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Çok Faktörlü Liderlik Envanteri ve yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları Ölçeği ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **2.2.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Araştırmacı tarafından hazırlanan KBF' de cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, yönetsel pozisyon, yöneticilikte geçen süre, çalışılan okul kademesi gibi bilgi toplamaya dönük sorulara yer verilmiştir.

### **2.2.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)**

Bass ve Avolio (1990) tarafından Durumsal Liderlik Teorisi kapsamında kişilerin liderlik stillerinin tespiti için geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Akdoğan (2002) tarafından yapılmıştır. Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Liberal Liderlik şeklinde üç alt boyuta sahip olan ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. Hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4) ve her zaman (5) biçiminde olmak üzere 5'li Likert tipinde derecelenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 36' dır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm boyutlarında, 36 maddenin madde-test korelasyonu .36 ile .85 arasında değişmektedir.

### **2.2.3. Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışları Ölçeği (YRADÖ)**

Ölçek, yenilikçilik davranışlarını ve risk alma eğilimlerini ölçmek amacıyla Korkmazzyürek, Tokat ve Basım (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, yenilikçi uygulama ve davranışlar 7; risk alma konusundaki tutumlar ise 5 madde ile ölçülmektedir. Altılı Likert tipinde düzenlenen ölçekte, katılımcılara belirtilen davranışları hangi sıklıkta yaptıkları hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sık sık (4), çoğunlukla (5), her zaman (6) şeklinde sorulmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .84 olup yenilikçilik alt ölçeğinin güvenirlik katsayısı .84, risk alma alt ölçeğinin güvenirlik katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini tespit etmek için yapılan faktör analizinde, kuramsal çerçeveye uygun iki boyutlu yapı desteklenmiş ve toplam varyansın %53.22'si bu ölçekle açıklanabilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinde, Trabzon il ve ilçelerindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden verilerin toplanabilmesi için Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Ölçekler gönüllülük esasına dikkat edilerek öğretmenlere elden ulaştırılmıştır. Ölçekler öğretmenlerin uygun olduğu zaman dilimlerinde uygulanmış ve uygulamanın ortalama 15 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. Katılımcıların cevaplarının içten ve objektif olmasını sağlamak amacıyla gizlilik esasına vurgu yapılmıştır. Katılımcılardan toplanan 290 ölçek araştırmacı tarafından incelenerek boş ve eksik doldurulan ölçekler değerlendirilme dışı bırakılmıştır. Toplamda 256 ölçek bilgisayar ortamına aktararak analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 21.00 istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Veriler normal dağıldığı için bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada analizler için anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

### 3.1. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar, dönüşümcü liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.34$ ,  $p<.001$ ) ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.26$ ,  $p<.001$ ) bir ilişki olduğunu; etkileşimci liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.20$ ,  $p<.001$ ) ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.21$ ,  $p<.001$ ) bir ilişki olduğunu; liberal liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.26$ ,  $p<.001$ ) ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı ( $r=-.21$ ,  $p<.001$ ) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5
<b>1.Dönüşümcü Liderlik</b>	1	.44**	.78**	-.34**	-.26**
<b>2.Etkileşimci Liderlik</b>		1	.36**	-.20**	-.21**
<b>3. Liberal Liderlik</b>			1	-.26**	-.21**
<b>4.Yenilikçilik</b>				1	.64**
<b>5.Risk Alma</b>					1
<b>Ort.</b>	40.99	33.17	7.98	33.01	23.87
<b>Ss</b>	12.91	4.76	3.03	5.21	4.22

\* $p<.05$  \*\* $p<.001$

Okul yöneticilerinin yenilikçilik davranışlarını liderlik tarzlarının yordayıp yordamadığını tespit etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, liderlik tarzlarının yenilikçilik davranışı toplam varyansının %12’sini açıkladığı görülmektedir ( $F_{(3,252)}=11.30$ ,  $p<.05$ ). Dönüşümcü liderlik tarzının ( $\beta=-.33$ ,  $p<.05$ ) modele özgün katkısı anlamlı iken etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının modele özgün katkısı anlamlı değildir. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Yenilikçilik Davranışını Yordayan Değişkenler**

Değişkenler	B	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	40.29		18.58	.000	.34	.12	.12	11.30
Dönüşümcü liderlik	-.14	-.33	-3.41	.001				
Etkileşimci liderlik	-.06	-.06	-.87	.383				
Liberal liderlik	.04	.03	.26	.795				

Okul yöneticilerinin risk alma davranışlarını liderlik tarzlarının yordayıp yordamadığını tespit etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi, liderlik tarzlarının yenilikçilik davranışı toplam varyansının %8’ ini açıkladığı görülmektedir ( $F_{(3,252)}=7.23$ ,  $p<.05$ ). Dönüşümcü liderlik tarzının ( $\beta=-.22$ ,  $p<.05$ ) modele özgün katkısı anlamlı iken etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının modele özgün katkısı anlamlı değildir.

**Tablo 3: Risk Alma Davranışını Yordayan Değişkenler**

Değişkenler	B	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	29.95		16.67	.000	.28	.08	.08	7.23
Dönüşümcü liderlik	-.07	-.22	-2.20	.029				
Etkileşimci liderlik	-.09	-.11	-1.60	.111				
Liberal liderlik	.01	.00	.05	.964				

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü, etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Tablo 4’ de sunulmuştur.

**Tablo 4: Liderlik Tarzlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları**

Liderlik Tarzı	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Dönüşümcü	Kadın	36	40.69	15.92	-.15	.882
	Erkek	220	41.04	12.39		
Etkileşimci	Kadın	36	32.22	4.97	-1.29	.199
	Erkek	220	33.32	4.72		
Liberal	Kadın	36	8.30	3.84	.56	.575
	Erkek	220	7.93	2.88		

$p<.05$

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, lisans mezunu olan yöneticilerin dönüşümcü liderlik tarzı puan ortalamasının lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu olan yöneticilerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ( $t=2.63$ ,  $p<.05$ ). Bunun yanında, okul yöneticilerinin etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının eğitim durumuna göre farklılık göstermediği de ortaya çıkan diğer bir araştırma bulgusudur. Bulgular Tablo 5’ de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Liderlik Tarzlarının Eğitim Durumuna Dayalı Farklılıkları**

Liderlik Tarzı	Eğitim Durumu	N	X	Ss	t	p
----------------	---------------	---	---	----	---	---

<b>Dönüşümcü</b>	Lisans	201	42.09	13.54	2.63	.009
	Lisansüstü	55	36.98	9.35		
<b>Etkileşimci</b>	Lisans	201	33.19	4.86	.17	.867
	Lisansüstü	55	33.07	4.40		
<b>Liberal</b>	Lisans	201	8.15	3.17	1.76	.079
	Lisansüstü	55	7.34	2.35		

p<.05

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının yönetsel pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Sonuçlar, dönüşümcü ( $t=-3.25$ ,  $p<.05$ ) ve liberal liderlik tarzlarının ( $t=-4.10$ ,  $p<.05$ ) yönetsel pozisyona göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Müdür yardımcısı pozisyonunda olan okul yöneticilerinin dönüşümcü ve liberal liderlik tarzları puan ortalamalarının müdür pozisyonunda olan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik tarzının ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da belirlenmiştir. Bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Liderlik Tarzlarının Yönetsel Pozisyona Dayalı Farklılıkları**

Liderlik Tarzı	Yönetsel Pozisyon	N	X	Ss	t	p
<b>Dönüşümcü</b>	Müdür	130	38.45	11.91	-3.25	.001
	Müdür Yardımcısı	126	43.61	13.41		
<b>Etkileşimci</b>	Müdür	130	32.82	4.91	-1.18	.240
	Müdür Yardımcısı	126	33.52	4.58		
<b>Liberal</b>	Müdür	130	7.23	2.71	-4.10	.000
	Müdür Yardımcısı	126	8.74	3.15		

p<.05

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının yöneticilikte geçen süreye dayalı olarak farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzının yöneticilikte geçirilen süreye göre farklılaştığını ortaya koymaktadır ( $F_{(2,253)}=4.16$ ,  $p>.05$ ). Bu farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; 6-10 yıl arasında yöneticilik deneyimine sahip olan yöneticilerin 1-5 yıl ve 10 yıl üstünde yöneticilik deneyimine sahip olanlara göre dönüşümcü liderlik tarzı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının yöneticilikte geçen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği de tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7: Liderlik Tarzlarının Yöneticilikte Geçen Süreye Dayalı Farklılıkları**

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>	Gruplar arası	1353.38	2	676.69	4.16	.017
	Grup içi	41152.60	253	162.66		
	Toplam	42505.98	255			
<b>Etkileşimci Liderlik</b>	Gruplar arası	15.32	2	7.66	.34	.715
	Grup içi	5766.45	253	22.79		
	Toplam	5781.78	255			
<b>Liberal Liderlik</b>	Gruplar arası	36.04	2	18.02	1.98	.140
	Grup içi	2300.86	253	9.09		
	Toplam	2336.90	255			

p<.05

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının çalışılan okul kademesine göre farklılık göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar, okul yöneticilerinin dönüşümcü, etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarının çalışılan okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.



**Tablo 8:** Liderlik Tarzlarının Çalışılan Okul Kademesine Dayalı Farklılıkları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
<b>Dönüştürücü Liderlik</b>	Gruplar arası	319.92	2	159.96	.96	.385
	Grup içi	42186.07	253	166.74		
	Toplam	42505.98	255			
<b>Etkileşimci Liderlik</b>	Gruplar arası	24.18	2	12.09	.53	.588
	Grup içi	5757.59	253	22.76		
	Toplam	5781.78	255			
<b>Liberal Liderlik</b>	Gruplar arası	.13	2	.07	.01	.993
	Grup içi	2336.77	253	9.24		
	Toplam	2336.90	255			

p<.05

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda dönüştürücü liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin yenilikçi ve risk alma davranışlarını daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Dönüştürücü liderler, kurumların geleceğe yönelik amaçlarına ulaşabilmesi için, oluşturdukları vizyon ile birlikte gerekli örgütsel koşulları da sağlayarak çevresel değişimleri fırsatlara dönüştürürler (Özalp ve Öcal, 2000). Yani dönüştürücü liderlerin daha yenilikçi ve risk alma davranışlarını sergiledikleri araştırma sonuçları ile doğrulanmaktadır (Aryee vd., 2012; Shibu ve Uysal, 2020; Şentürk vd., 2016). Bu çalışmada ise tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin bu tutumu sergilemelerinde planladıkları misyon ve vizyonu uygulamaları aşamasında yöneticiliklerinin süreleri konusunda kaygı duymaları etkili olabilir. Kuruma belli bir dönem için atanan okul yöneticileri çoğunlukla bu süreleri tamamlayamamakta ve görevlerine son verilmektedir. Planlanan çalışmalar doğrultusunda elde ettikleri olumlu dönütlerde pozitif bir ödüllendirme süreci olmamaktadır. Hedefleri doğrultusunda farklı alanlarda risk alma ihtiyacı olması ve bu süreçte üst yöneticileri tarafından yeterince destek görmemeleri gibi sebeplerin onları yenilikçi ve risk alma davranışlarını daha az kullanmaya ittiği düşünülmektedir.

Diğer bir araştırma sonucunda etkileşimci liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin yenilikçi ve risk alma davranışlarını daha az sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Etkileşimci liderler; kurumda iş standartlarına uyulmasını, kurumun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için görev odaklılığı ve çalışanların görevlerini tamamlamaları durumunda ödül alabileceklerini vurgulayan bir anlayışa sahiptirler (Serinkan, 2002). Bu bağlamda, etkileşimci liderlik tarzlarını benimseyen okul yöneticilerinin daha görev odaklı oldukları ve gücünü yazılı kurum kurallarından aldıkları bilinmektedir. Okulların hedeflerine ulaşmalarında temel başarı kriteri öncelikle bir okul kültürünün ortaya çıkması ve paydaşların okulu sahiplenmeleriyle oluşmaktadır. Bu noktada, etkileşimci liderlik tarzını benimseyen yöneticiler ödül, ceza ve yönetmeliklere bağlı kalmakta ve yönetimi tamamen yönetmeliklere göre yapmaktadırlar (Şentürk vd., 2016). Yenilikçi davranışlar, sonucu başarı garantisi olmadığından yöneticilerin yönetmeliklere bağlı kalıp risk almadıkları düşünülmektedir.

Diğer bir araştırma bulgusu ise liberal liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin yenilikçi ve risk alma davranışlarını daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Liberal liderler, güç ve sorumluluktan kaçarlar, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gruba bağımlıdırlar, grup üyeleri kendi kendilerini eğitmekte ve motive etmektedirler. Örgüt içindeki liderin rolü yok denebilecek kadar azdır. Alınacak kararlarda liderin hiçbir katkısı yoktur. Grup ya da kişiler bu yönden tam bir serbestiye sahip olup, elemanlarının yapacağı işlere ve partner seçimi konusuna karışmazlar. Bu tür liderler gücünden kaçınırlar. İzleyiciler, sorunlara en iyi çözümü bulma konusunda yalnızdırlar (Hellriegel ve Slocum, 1978). Liberal liderlik tarzını benimseyen okul yöneticileri tüm görev ve yetkiyi çalışanlara bıraktığı için yenilikçi davranışların denenmesi ve risk alınması da çalışanların sorumluluğuna bırakılmıştır. Bu tarzdaki yöneticilerin yenilikçi ve risk alma davranışlarına kapalı olması muhtemel bir sonuçtur.

Araştırmada okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar literatürde mevcuttur. Başdoğan

---

ve arkadaşları (2002) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Manning'in (2002) üst düzey yöneticilerle yaptığı çalışmada da liderlik tarzlarının cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada ise Moore ve Rudd (2006) yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Türkiye'de yapılan benzer bir çalışmada ise ilköğretim kademesinde çalışan yöneticilerin liderlik tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Taş vd., 2007). Toplumsal açıdan kadın ve erkeklerin farklı kişisel özelliklerine atıf yapma, cinsiyete ilişkin kalıplaşmış örneklerin altyapısını oluşturmaktadır (Kidder ve Parks, 2001). Toplumun erkeğe ve kadına yüklediği roller yöneticilik sektöründe kadına daha az bir pay vermektedir. Çalışmanın örneklemini cinsiyet açısından ele alındığında kadın (n=36) ve erkek (n=220) katılımcılar arasında eşit bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bu dağılım istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasını açıklayabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda lisans mezunu olan okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora mezunu olan okul yöneticilerine göre dönüşümcü liderlik tarzını daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde, dönüşümcü 48 liderlerin vizyon sahibi, değişime ve yenilenmeye açık kişiler olduğu, çalışanlarının inanç, değer ve tutumlarını etkileyerek kurumunu amaçlarına ulaştıran kişiler olduğu bilinmektedir (Özalp ve Öcal, 2000). Bu bilgiden yola çıkarak, eğitim düzeyi arttıkça liderin vizyonunun gelişeceği ve aslında daha çok dönüşümcü liderlik tarzını benimseyeceği düşünülmektedir. Fakat çalışmada tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Örneklem grubundaki lisansüstü mezun yönetici sayısının (n=55) lisans mezunu yönetici sayısından (n=201) oldukça az olmasının böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, liderlik tarzları ve mezun olunan okul değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin liderlik tarzlarının mezun olunan okula göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar (Çobanoğlu, 2003; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009) yanında farklılığın ortaya çıktığı çalışmalarda mevcuttur (Erarslan, 2003; Razi, 2003).

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel pozisyonlarına göre benimsedikleri liderlik tarzları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Müdür yardımcısı pozisyonunda bulunan yöneticilerin müdür pozisyonundakilere göre dönüşümcü ve liberal liderlik tarzlarını daha çok benimsedikleri görülmektedir. Müdür yardımcıları hedefler için tüm fırsatları değerlendirmekte ve yeniliklere açık davranış sergilemekte, yönetmeliklerin dışında hareket edebiliyor çalışanlar arasında bütünlük sağlama ve görev ve yetki paylaşımı yapabilmekte iken müdürlerin bu davranışları sergilemekten kaçınıp daha kuralcı ve risklerden uzak çalışmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda yöneticilikte geçen süre yani deneyime göre liderlik tarzları arasında da anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. 6-10 yıl arasında deneyimi olan okul yöneticilerinin 1-5 yıl ile 10 yıl üzerinde deneyimi olan yöneticilere göre daha çok dönüşümcü liderlik tarzını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl arasında deneyimi olan okul yöneticileri göreve yeni başladıkları ve deneyimsiz oldukları için yönetmeliklere daha sıkı sıkıya bağlıdırlar. Yönetim deneyimine hakim olmadıklarından dönüşümcü liderlik tarzını benimsemeyebilirler. Yine 10 yıl üzerinde deneyime sahip okul yöneticileri de mevcut yönetim sürecindeki konularını yitirmemek için dönüşümcü liderlik tarzını benimsemeyebilirler. 6-10 yıl arası deneyime sahip okul yöneticileri ise tüm çalışanlarla hareket etmeye onların fikirlerini alıp değerlendirmeyi, yapılan stratejik planda tüm çalışanlara yer verirler. Okulu birlikte yönetme ve başarı için tüm birey ve çevreyi etkin hale getirmeye çalışırlar. Çünkü acemilikleri ortadan kalktığı ve yöneticilikte tecrübelerinin olduğu bir süreçtir. Kurumunu ve çalışanlarını daha ileri noktalara taşıyabilecek paylaşımlı bir liderlik tarzı olan dönüşümcü liderlik tarzını benimsemiş olmaları muhtemeldir. Literatür incelendiğinde, dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar saptandığı ortaya çıkmıştır (Çelik ve Eryılmaz, 2006; Razi, 2003). Taş ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada 16-20 yıl ve 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin daha serbest bırakıcı liderlik tarzını benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın son bulgusunda, ilköğretim, ortaokul ve lise gibi okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul kademelerine

göre yöneticilerin mevcut eğitim sisteminde sınava dayalı başarıya endeksli olduklarından farklı bir tutum ortaya koymadıkları düşünülmektedir. Hedefler sınav başarısına göre seçildiğinden öğretim ve davranışa dönük hedefler konulamadığı için farklı okul kademelerindeki kurum yöneticileri ortak yönetim tutumları sergilemektedirler.

Araştırma sonucunda, dönüşümcü, etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarına sahip okul yöneticilerinin yenilikçi ve risk alma davranışlarını daha az tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dönüşümcü liderlik tarzının yenilikçilik ve risk alma davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için aşağıda birtakım önerilere yer verilmiştir: Bu çalışmada okul yöneticileri sadece dönüşümcü, etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarına göre incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda literatürde yer alan farklı liderlik tarzlarının yenilikçilik ve risk alma ile ilişkisi incelenebilir. Eğitim kurumları yöneticileri ve çalışanları ile bir bütün olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ve diğer okul personelinin yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına bakış açıları ve bu tarzlardan memnunluk düzeyleri nitel araştırmalarla ortaya konularak istenilen liderlik tarzlarına yönelik yöneticilere hizmet içi eğitimler verilebilir. Araştırmada dönüşümcü, etkileşimci ve liberal liderlik tarzlarını benimseyen okul yöneticilerinin yenilikçilik ve risk alma davranışlarını daha az benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Okullarda hem yöneticilerin hem de okul personelinin yenilikçilik ve risk alma uygulamalarına yönelik spesifik çözümler üretilebilmesi için, çalışanların bu iki kavrama yönelik algıları detaylı olarak neden ve sonuçlarıyla incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Arslan, M. (2001). *Yönetim ve organizasyonun bazı temel kavramları*. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon* (ss.25-44). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aryee, S., Walumbwa, F. O., Zhou, Q., & Hartnell, C. A. (2012). Transformational leadership, innovative behavior, and task performance: Test of mediation and moderation processes. *Human Performance*, 25(1), 1-25.
- Bakanauskienė I. & Bartnikaitė E. (2009). Leadership styles in the context of overall managerial competence: the lithuanian company case. *Organizacijų Vadyba: Sisteminiai Tyrimai*, 51, 1392-1142.
- Bass B. M. & Avolio B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Başdoğan Z. Ö., Acuner A., Ağırbaş İ. & Yalçın T. (2002). *Sağlık meslek lisesi yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin liderlik algıları: Ankara örneği*. 5. Ulusal Sağlık Kuruluşları ve Hastane Yönetimi Sempozyumu, 16-19 Ekim, Eskişehir.
- Bennett, T. M. (2009). A study of the management leadership style preferred by its subordinates. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(2), 1-25.
- Bodla M. A. & Nawaz, M. M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5/4, 208-214.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim yaratıcı birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik S. & Eryılmaz F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik C. & Sünbül Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları, Denizli ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Diedre, E.E., Joe, J.M. & Sadri, G. (1997). An empirical comparison of entrepreneurs and employees: Implications for innovation. *Creativity Research Journal*, 10, 1, 45-49.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Drucker, P.F. (1998). *Sonuç için yönetim* (Çev. Bülent Toksöz), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, (Kırıkkale il örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve okul liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Giri V. N. & Santra, T. (2010). Effects of job experience, career stage, and hierarchy on leadership style. *Singapore Management Review*, 32(1), 85-93.
- Hellriegel D. & Slocum J. W. (1978). *Management: Contingency approaches*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

- Hewison, A. & Badger, F. (2006). Taking the initiative: Nurse intrapreneurs in the NHS. *Nursing Management-UK*, 13(3), 14-19.
- Hisrich, R.D., Peters, M.P., & Shepherd, D.A. (2005). *Entrepreneurship* (Sixth Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hitt, M. A., Black, J.S. & Porter, L.W. (2005). *Management*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kidder, D.L. & Parks, J.M. (2001). The good soldier: who is s(he)?. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 939-959.
- Korkmazıyrek H., Tokat A. O. & Basım H. N. (2008). Örgüt içi girişimcilik bağlamında yenilikçilik, risk alma ve fırsatlara odaklanma tutumları: karşılaştırmalı bir çalışma. *İktisat İşletme ve Finans*, 23(263), 70-81.
- Manning, T. T. (2002). Gender, managerial level, transformational leadership and work satisfaction. *Women in Management Review*, 17(5), 207-216.
- Moore L. L. & Rudd R. D. (2006). Leadership styles of current extension leaders. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 6-16.
- Nicholls, J. (1993). The paradox of managerial leadership. *Journal of General Management*, 18(Summer), 1-11.
- Özalp İ. & Öcal H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/4, 207-226.
- Peker Ö. & Aytürk N. (2000). *Etkili yönetim becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Razi, S. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri, (Van ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzları ve tepe yöneticileri için önemi. *Maltepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1-2, 73-89.
- Shibu, A.A. & Uysal, G. (2020). Kobilerde örgütsel yenilik ve örgütsel yaratıcılık stratejileri: dönüşümcü liderlik etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 41-49.
- Şentürk, F. K., Durak, M., Yılmaz, E., Kaban, T., Nesimi, K. Ö. K. & Aynur, B. A. Ş. (2016). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının bireysel yenilikçiliğe etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 173-198.
- Taş A., Çelik K. & Tomul E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Tahaoğlu F. & Gedikoğlu T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Uyguç N., Ethem D. & Nurcan Ç. (2000). *Dönüşümcü liderlik etkileşimci liderlik ve performans*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi bildiriler kitabı içinde (ss. 589). Nevşehir.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Zhao, H., Seibert, S.E. & Hills, G.E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272.



## Öğretmenlik Meslek Eğitiminde Müzik Kullanımı: Kişisel Bir Tecrübe

### Using Music in Teaching Professional Education: A Personal Experience

Mehmet Kamil COŞKUN<sup>1</sup>

**Makale Türü:** Derleme

**Başvuru Tarihi:** 07.04.2021

**Kabul Tarihi:** 14.06.2021

**Atf İçin:** Coşkun, M. Kamil (2021). Öğretmenlik meslek eğitiminde müzik kullanımı: Kişisel bir tecrübe.

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 1(1), 42-57.*

**ÖZ:** Tarih boyunca insanlığın, temel ihtiyaçlarını karşılayacak yapıların yanında, eğlence ve eğitim amaçlı sanat eserleri de ürettiği görülmektedir. Başlıca sanat eserlerinden birisi olan müziğin eğitim amaçlı kullanılmasının oldukça yaygın bir durum olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik gibi doğrudan insanın gelişimine yönelik bir mesleğin icracısı olacak öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek eğitimi derslerinde müzikal unsurların kullanımının imkanı ve hasıl ettiği faydaları ortaya koymaktır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına yönelik yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kapsamında yazar tarafından birkaç defa verilen Rehberlik dersine ait konuların işlenişinde yaşanan bireysel kişisel tecrübenin detayları ortaya konmuştur. Bu kapsamda ilgili dersin ilk bölümünü oluşturan; Rehberliğin Tanımı, Rehberliğin Amacı, Rehberlik ve Öğretim, Rehberliğin Toplumsal Temelleri, Rehberliğin Psikolojik Temelleri gibi konuların içeriğini pekiştiren, anlamını güçlendiren, aynı zamanda öğrencilerin repertuarına çok yabancı olmayan şarkı, türkü, ezgi, nefes ve deyiş niteliğindeki müzik parçalarına örnekler verilmiştir. Yaşanan kişisel deneyim sonucunda, öğretmenlik mesleği eğitimi konularının içeriğini çağrıştıran ve pekiştiren müzik parçalarının rahatlıkla bulunabileceği, dersin öğretim elemanı tarafından sınıf ortamında canlı olarak icra edilen müzik eşliğinde anlatılan konulara öğrencilerin yöneliminin arttığı -somut veriler olmasa da- kişisel olarak gözlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, Müzik, Öğretmenlik Meslek Eğitimi

**ABSTRACT:** Throughout history, it is seen that humanity has produced works of art for entertainment and educational purposes as well as works that will meet their basic needs. It can be said that it is quite common to use music, which is one of the main works of art, for educational purposes. The purpose of this study is to reveal the possibility and the benefits of using musical elements in teacher vocational education lessons for teacher candidates who will be directly executing a profession for human development, such as teaching. For this purpose, the details of the individual practical experience experienced in the teaching of the subjects of the Psychological Counseling and Guidance course given by the author several times within the scope of the

<sup>1</sup> Prof. Dr. / Ankara Hacı Bayram Üniversitesi / İslami İlimler Fakültesi / kamil.coskun@hbv.edu.tr / 0000-0002-5669-2777

---

Pedagogical Formation Certificate Program conducted for prospective teachers were presented. In this context, the first part of the related course; examples of music pieces that reinforce the content of subjects such as the Definition of Guidance, Purpose of Guidance, Guidance and Instruction, Social Foundations of Guidance, Psychological Foundations of Guidance and at the same time are not unfamiliar with the students' repertoire. As a result of the practical experience, it was observed that music pieces that evoke and reinforce the content of the teaching professional education can be easily found, and the students' commitment to the subjects taught with the music performed live by the instructor in the classroom environment increased.

**Keywords:** Education, Music, Teaching Professional Training

## 1. GİRİŞ

Sanatın temel unsurlarından olan müzik, tarih boyunca insanların beşerî, siyasi veya pedagojik amaçlarla kullanageldikleri güçlü bir araç olmuştur. Toplumlar müziği bazen bir iyileştirme, bazen bir motivasyon aracı olarak kullandıkları gibi, bu ritimli ses ve söz sanatının güçlü bir eğitim enstrümanı olarak kullanıldığı da görülmüştür. Müziğin bu yaygın kullanımı ve kuvvetli etkisinde, kendi yapısındaki özellikleri kadar, insan tabiatının yaratılışından gelen armonik eğilimin de önemli rolü olduğu söylenebilir.

Modern zamanlarda müzik, çocuk eğitiminde başvurulan önemli bir araç olsa da, genelde yetişkin eğitiminde, özelde öğretmenlik meslek eğitiminde kullanıldığı bilgisine pek rastlanılmamaktadır. Bu makalede öğretmenlik meslek eğitimi dersleri sırasında, konuları pekiştiren müzik parçalarının kullanımıyla ilgili yaşanan mesleki tecrübe anlatılmaya çalışılmıştır.

Müzik kendine has bir duygu durum oluşturma gücüne sahiptir. İnsanın anlık duygu haline uygun müzik eserlerine yönelmesi, hüznün ve sevinçli olduğu anlarda kendince bu durumu anlamlandırarak müzikleri dinlemeyi istemesi müziğin kendine has psikolojik etkileşiminin sonucudur. Bu etkileşim gücünü genel olarak eğitim alanına, özel olarak öğretmenlik meslek eğitimi alanına taşımak, öğretmenlik eğitiminin etkinliğini artıracığı söylenebilir.

### 1.1. Müzik

Müzik, gözle görülmeyen; ancak ahenkli ritimlerle ortaya çıkan ve tüm sanatlar içinde evrensel olarak tanımlanan yegâne sanattır. İnsanların duygularını dışa vurmasını kolaylaştıran, onların hayatlarında canlılık ve heyecan oluşturan müzik, aynı zamanda tarihten gelen gelenekleri, anlamları, duygu ve düşünceleri toplumsal hafızaya yeniden kazandırmakta, toplumun kültürel mirasını oluşturmaktadır.

Müziğin ortaya çıkışıyla ilgili olarak biri biyolojik/gelişimsel, diğeri lengüistik/olgusal olmak üzere iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Birbirinden bağımsız olmakla birlikte aynı noktada buluşan bu iki yaklaşımdan birincisine göre müziğin, doğa ve hayvan seslerini taklit eden insanlarca oluşturulduğu varsayılır. Lengüistik yaklaşıma göre ise şiirsel konuşmalardan ve vibratik etkileşimlerden müziğin ortaya çıktığı iddia edilir. Bu iki yaklaşımın, müziğin aletli çalgılardan önce insan tarafından yapıldığı, ilk müziğin insan sesiyle ortaya çıktığı gibi ortak noktalarda buluştuğu söylenebilir. İlk çağ insanları kendilerini savunmak, tehlikelerden korunmak için çeşitli araçları kullanarak doğanın seslerini taklit etmeye başlamışlar; bu uygulamaların bir ses bütünlüğü oluşturduğunu algıladıklarında, yaratmış oldukları ritimleri; tabiata hakim olma, kendilerini savunma, büyü ve ayın aracı olarak kullanmaya başlamışlardır (Güneş, 2014).

Tarih boyunca duygu ve düşüncelerin özgün bir anlatım biçimi olan müzik; büyüsel, dinsel, askeri ve eğlence amaçlı olduğu kadar tedavi amacıyla da kullanılmıştır (Güvenç, 2002). Farklı ritimler ve etkileyici sözler eşliğinde hastanın şifaya kavuşturulması, müzikle tedavinin temelini oluşturmaktadır. Kadim medeniyetler müziği duyguları harekete geçirme, kişiyi heyecanlandırma ya da sakinleştirme aracı olarak kullanarak müzikten eğitim, telkin ve tedavi amacıyla faydalanmışlardır (Grebene, 1978).

### 1.2. Eğitimde Müzik

Öğrenme etkinliklerinde mümkün mertebe çok sayıda duyu organına hitap edilmelidir. Bu bağlamda, eğitimin bütün dallarında olduğu gibi müzikle eğitimde de amaç bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinışsel açıdan geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değişiklikler oluşturmaktır. "Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey alır; bir şey edinir; bir şey kazanır" (Uçan, 1996: 30). Müzik eğitiminin bireyin duyuş ve davranışlarındaki olumlu etkilerinin yanı sıra, bireyin bilişsel öğrenmelerinde de etkili rol oynadığı birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. "Sanatın diğer dallarında olduğu gibi müziğin de bir iletisi vardır ve duyular yolu ile akla seslenir. Ancak öteki sanatlardan farklı olarak tınılarla konuştuğu için başka deyişle iletisini tınılarla bildirdiği için onun bu yönü kolay anlaşılır, sadece duygulara seslendiği sanılır. Müzik eğitimi almamış olan kimse, akıl etkinliği hiç



---

işe karışamayacağı için müziğin iletisine ve içerdiği sanatsal değerlere kapalı kalır" (İpşiroğlu, 1998: 41). "Müzik eğitimi kritik düşünme, problem çözümü ve bu amaçlara yönelik nasıl iş birliği çalışılması gerektiğini öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini destekleyebilir. Sembollerin nasıl kullanılacağı, bilgiyi ayırıştırma, birleştirme ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik beceriler müzik öğretiminde tam belirgin olmamakla birlikte çocuğun bu yöndeki becerilerinin gelişimini güçlendirici yönde olduğu varsayılır." (Şendurur ve Barış, 2002: 166-167).

Müzik eğitimi ve akademik başarı üzerine yapılan bir araştırmaya (College Bound Seniors Ulusal Raporu, 1999) göre müzik eğitimi alan öğrencilerin matematikte ve edebiyatta, müzik eğitimi almayanlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca 1998 yılında ABD’de, millî eğitimin yaptığı geniş bir araştırmanın sonuçları da müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı ödüllerini, müzik eğitimi almayanlara göre daha fazla aldıklarını kanıtlamıştır. Müziğin beyin gelişimini nasıl etkilediği müzik ve zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran bir diğer araştırma da (Shoew, Rouscher, Levine, Wight, Dennis ve Newcomb, 1997) müzik eğitiminin, çocukların soyut muhakeme yeteneklerini, matematik öğreniminin gerektirdiği, yetenekleri arttırdığını göstermiştir. İlgili araştırmada, günlük şarkı söyleme dersleri ve haftalık piyano eğitimi alan okul öncesi çocuklar incelenmiş, seçilen kontrol grubuna hiçbir özel eğitim verilmemiş, bütün çocuklar standart zekâ testlerinin bir alt testi kullanılarak test edilmiştir. 4 ay sonra, testlerde deney grubunun, kontrol grubuna göre daha üstün bir başarı gösterdiği görülmüştür. Müzik eğitiminin başlamasından sekiz ay sonra ise gelişmenin daha da büyüdüğü gözlenmiştir. Sonuçlardaki yüksek derecedeki özel gelişmenin sadece daha fazla dikkatten ve deney grubunun ön yaşantılarından kaynaklanmadığı, özellikle müzikal deneyimlerden kaynaklandığı saptanmıştır (Akt; Şendurur ve Barış, 2002).

### 1.3. Öğretmenlik Meslek Eğitiminde Müzik

Öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandıracak eğitimlerin verilmesinin dünyada ve ülkemizde uzun süre devam eden bir uygulama olduğu bilinmektedir. Günümüzde bu kapsamda verilen ders grubu, "Pedagojik Formasyon" olarak isimlendirilmektedir. Eğitim Bilimlerine Giriş dersinden başlayarak Öğretmenlik Uygulaması dersine kadar uzanan, yaklaşık 25 kredilik bu ders programını yürüten öğretim elamanları müziğin eğitimde bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamayı veya hatırlatmayı ihmal etmemekle beraber, herhangi bir konunun anlaşılması veya kazanımın pekiştirilmesi için en azından sesli olarak müziği icra etme konusunda çok isteksiz veya çekimser oldukları gözlenmektedir. Bu çekimserliğin dersin içeriği veya konunun özelliğinden kaynaklandığı düşünülebilir; ancak ilgili öğretim elemanlarının müziğe olan ilgisizliği veya ilgi olsa da müziği icra noktasında kendilerine yönelik düşük öz yeterlilik algısı da bahsi geçen çekimserliğin kaynaklarından sayılabilir.

Gerek dersin yapısından olsun, gerek eğitimcinin branşından veya kişisel yapısından olsun, işlenen konulara ait kazanımların elde edilmesinde canlı bir araç olarak müziğin icra edil(e)memesi, eğitimde çok güçlü bir imkânın ihmal edilmesi gibi bir sonuca götürmektedir. Halbuki genel veya özel anlamda pedagojik formasyon dersleri ve konularıyla ilişkili olarak; kültürümüze ait sanat müziği, halk müziği ve tasavvuf müziği gibi oldukça zengin birikim söz konusudur. İnsan tabiatının anlaşılması, ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gibi bir önceliği olan öğretmenlik mesleğinde, müziğin ayrıntıları belirginleştiren ve insanı motive eden olumlu etkileşiminden yararlanılmaması büyük bir hata olmasa da tesiri unutulmuş bir imkândır.

## 2. KİŞİSEL TECRÜBEYE İLİŞKİN VERİLER

Bu bölümde öğretmenlik meslek eğitimi programı derslerinden Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik dersi konularından Rehberliğin Tanımı ve Amacı, Rehberliğin Toplumsal Temelleri ve Rehberliğin Psikolojik Temelleri gibi konuların teorik açıklaması yapılmış, sonrasına ilgili konunun içeriğini ve kazanımlarını pekiştirdiği düşünülen Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Türk Tasavvuf Müziği repertuarından örnek güfteler verilmiştir.

Ancak şunu da vurgulayarak belirtelim ki, öğretmenlik meslek eğitimi derslerinde ilgili müzik parçaları icra edilirken, bağlamından kopuk ve anlamından uzak bir sunum meydana gelmemesi çok önemlidir. Bu durumu engelleyebilecek bazı önerilerde bulunulabilir:

- a) Şarkı, türkü veya ezginin icrasından önce, konu üç beş hatıra veya anlam cümleleriyle güftenin içeriğine bağlanıp ilişkilendirilebilir.
- b) İcra edilen şarkı, türkü ve ezginin güftesinde, besteyi bozmayacak şekilde, konuyla ilgili bazı kelime değişiklikleri yapılabilir.
- c) İcra edilen şarkı, türkü veya ezginin nakarat gibi bazı kısımlarında öğrencilerin katılımı sağlanabilir.
- d) İcra edilen şarkı, türkü veya ezginin bazı dizelerinde duraklayıp, verilmek istenen mesaja dikkat çekilebilir.

## 2.1. Rehberliğin Tanımı ve Amacı

Literatürde rehberliğin yüzden fazla tanımı yapılmasına karşın, bunlardan hiçbirinin tek başına yeterli bir tanım olduğu söylenemez. Tanımlar arasında farklılıklar kadar benimsenmeler de görülmektedir. Rehberliğin disiplinler arası bir bilim olması tanımını güçleştirmektedir. Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında bulunan rehberlik, bireyin gelişmesine doğrudan yardıma yöneliktir. Rehberlik, “bireyin en verimli bir şekilde gelişmesine ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları planları yapmasına ve kararlar vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardımdır.” (Tan, 1992). Rehberlik, “bireyi tanımak ve onu kendisine tanıtmak, büyümesine, gelişmesine, olgunlaşmasına sistematik yardım etmek” anlamına gelmektedir (Altıntaş, 2014). “Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.” (Keççeoğlu, 1999). Yukarıda yapılan tanımlardan rehberliğin; profesyonel bir süreç olduğu, amaçlı bir yardım işi olduğu, bireye dönük olduğu ve bireyin kendini gerçekleştirme sürecine yönelik olduğu şeklinde ortak noktalar çıkarılabilir.

Psikolojik danışma ve rehberliğin amacı kendini gerçekleştirme kuramı, insanı tümel bir karaktere erişmeye çabalayan varlık olarak ele alır. Kavram tam bir açıklığa henüz kavuşmamış olmakla birlikte, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer almıştır. Rogers, kendini gerçekleştirme kavramı ile aynı anlama gelen tam verimlilik kavramını kullanmıştır. Maslow’a göre “insanların ihtiyaçları fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş gruba ayrılabilir. Hiyerarşik sıralamada en altta fizyolojik ihtiyaçlar, en üstte kendini gerçekleştirme yer alır. Yani bir üst basamaktaki ihtiyacın giderilmesi için alt basamaktaki ihtiyaçların doyurulmuş olması gerekir.” (Altıntaş, 2014: 7). Psikolojik danışmanın görevi, danışanın ihtiyaçlar hiyerarşisinde hangi basamakta kaldığını tespit etmek, daha sonra en alt basamak olan kendisini gerçekleştirme sürecine yardım etmektir. Kendini gerçekleştiren bireyler, psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gereken özelliklere sahiptir. Yeterli bir kişiliğe sahip, verimli, gerçekçi bir ben kavramına sahip, kim olacağı konusunda tutarlı, kendi ve başkaları hakkında iyi düşüncelere sahip, insan değerlerine saygılı, onları benimseyici ve geliştirici, zamanı iyi kullanıp, geçmişten çok geleceğe yönelik, yaratıcı, kendine saygılı ve kendini kabul eden, duygularını açıklayan değişmeye ve yeni yaşantılara açık, değişmekte olan bir dünyanın değişmekte olan bir parçasıdır. (Altıntaş, 2014: 7)

Rehberliğin tanımını ve amacını pekiştirmek amacıyla güftesi Kemal Özcan’a, bestesi Celal Abacı’ya ait Uşşak makamı, Semai Usulü ile icra edilen “Can Suyu” eseri kullanılabilir.<sup>2</sup>

*“Ne bir çiçek koparmıştım,  
Ne bir kalpte yer almıştım.  
Yıllar yılı hep yalnızlıkla  
Bomboş geçecek sanmıştım  
  
Bir bakışla kalbim yaktın  
Hayatıma anlam kattın  
Ben sevdadan habersizken  
Can suyunu sen, sen uzattın*

<sup>2</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://youtu.be/TgRrtreL7Do>

---

*Gözlerinle bir ok attın  
Hayatıma anlam kattın  
Ben sevdadan habersizken  
Can suyunu sen, sen uzattın”*

Bu eserde aşık; uzun süre aşıkta amacına ulaşamadığını metafor diliyle (ne bir çiçek koparabildiğini), ne bir kalpte yer alabildiğini, ömrünün yıllarca yalnızlıkla boş geçeceğini sandığını haykırmaktadır. Hayatının bu şekilde devam edeceğini düşünen aşık, bir anda maşukunu gördüğünü ve hemen kalbinin uyandığını, hayatının anlam kazandığını itiraf etmektedir. Aynı şekilde yıllarca okul sıralarında kendini gerçekleştiremeyen öğrenciler, Rehberlik ilkelerine uygun hareket eden bir öğretmenle buluştuğlarında, benzer güçlü etkiler yaşayacakları söylenebilir.

## **2.2. Rehberliğin Psikolojik Temelleri ve Müzik**

Son yüzyıl psikolojide ortaya çıkan araştırma bulgularına dayalı anlayışlar ve bilimsel sonuçlar, hem psikolojik danışma ve rehberlik alanını etkilemekte, hem de eğitim öğretim faaliyetlerinde psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını gerekli kılmaktadır.

### **2.2.1. Bireysel Farklılıklar**

İnsanlar hem bedensel, hem psikolojik nitelikleri bakımından birbirinden farklıdırlar. Her birey özgündür. Gelişim psikolojisinin bulguları, belli bir yaş grubunun diğer yaş gruplarından farklı nitelikleri olduğunun yanında, bu yaş grubunun birbirlerinden de farklı olduğunu, hatta kendi yetenekleri içinde de farklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında sosyal psikolojik bulgular, bireysel farklılıkların taklit yoluyla öğrenme gibi durumlarla azaltılabileceği, bireyin doğuştan gelen yeteneklerinin diğerlerini izleyerek ve onları taklit ederek geliştirebileceği varsayımına dayanır. İnsanlar arasında yetenekleri, olgunluk ve bilgi düzeyleri, özgeçmişleri, duyguları, ilgileri, vizyonları, sosyal ve ekonomik durumları bakımından o kadar çok ayrılıklar vardır ki, dünyada birbirinin benzeri iki insanı bulmak bile mümkün değildir. Buna karşın ayrılıklara odaklanarak bir eğitim yapmaktansa bireylerin ortak yönlerini öne çıkaran kolektif eğitim anlayışla birlikte bireysel farklılıkların azaltılması mümkün olabilir. Bireysel farkı yaratan en önemli etmen bedensel yaratılış ve bilişsel erişim düzeyi, yani zekâdır. Zekânın ne olduğu ne kadarının kullanıldığı halen tartışma konusu olsa da bireyin doğuştan getirdiği bir zekâsı olduğu, ancak yeterli sosyal etkileşimle yeni zeka alanlarında da etkinlik gösterebileceği varsayılır (Gardner,2006). Çoklu zekâ kuramını tartışmaya açan Howard Gardner, zekâ testleri ile ölçülen bireysel yeterliliklerin sınırlı olduğunu, insanların çeşitli alanlarda yeterli olabileceklerini, bu nedenle zekanın tek boyutlu bir kavram olarak açıklanmaması gerektiğini ileri sürerek; dilbilimsel zekâ, matematiksel zekâ, kişilerarası zekâ, içsel zekâ ve doğa zekâsı olmak üzere sekiz tür zekâdan söz etmiştir (Altıntaş, 2014: 10). Birey bu zekâ alanlarından birine ya da birkaçına yatkın olabilir; çok az birey yedi ya da sekiz zeka türünün tamamına hakim olabilir. Buradan hareketle bireysel farklılıkların azaltılmasının önemli bir yolunun, bireyin eksikliğini hissettiği zekâ alanına yönlendirilmesi söylenebilir. Ayrıca dış grup yanlılığını azaltmak, tarafgirlik sağaltımı oluşturmak ve bireysel farklılıklardan ziyade ortak noktalara odaklanmak olarak açıklanan sosyal tutum ve davranış eğitimlerinin de yeni zekâ alanları oluşturmada bireye katkı sunduğu belirlenebilir (Masgoret ve Gardner, 2003).

Bireysel farklılıklar, sosyal eşitsizlikleri de tartışma konusu haline getirir. Alt sosyoekonomik bir çevrede büyüyen çocukların, orta ve üst sosyoekonomik çevrede büyüyen akranlarına göre fiziksel gelişim geriliği gösterdiği bilinmektedir. Ayrıca fırsatlara ulaşma, eğitim olanaklarından yararlanma gibi hususlarda üst sosyal çevrelerin gözle görünür bir üstünlüğü söz konusudur (McLaren ve Rikowski, 2016). Bu kapsamda fırsat eşitliği, sadece yoksul çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sunmanın ötesinde geniş bir anlam kazanarak her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekâsını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmalıdır. Okulların fırsat eşitliğini sağlamalarının yolu, öğrencilerin ilgileri, potansiyelleri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim yapmalarınıdır. Öğrencilerdeki farklı ilgi, yetenek yelpazesi hakkındaki görüşlerinin genişletmeleri gerekir. Bu ise emek yoğun bir ekonomiden bilgi yoğun bir ekonomiye geçiş ile mümkündür. Böylelikle daha üst üretim faaliyetlerine girilerek vatandaşlar arasındaki çarpık sınıfsal ayrımın önüne geçilip alt ve üst

sınıf arasındaki fırsat eşitsizliği giderilebilir. Son tahlilde sınıfsal farklılık özünde bir üretim sorunsalıdır ve üreten bir ekonomik sistem, kendini var edenlerin zenginliğini ve yararını düşünüp sınıfsal ayrımları en aza indirir (Ünal, 2011).

Geleceğin öğretmenleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirleyen koşulları görüp onları gidermek için çaba göstermelidir. Bunun en iyi yolu sanatın eğitim sistemine eklenmesidir. Derslerde müziği kullanarak yapılacak etkinlikler ile hem dersler daha eğlenceli bir hal alacak hem de bireysel farklılıklar görmezden gelinerek ortak bir üretim (sanat üretimi) faaliyetine girişilecektir. Bu sayede öğrenciler hem birbirlerini daha iyi tanıyacak hem de bireysel ayrışmalarından doğan yeteneklerinin daha iyi farkına varacaklardır (Cabedo-Mas ve Diaz-Gomez, 2013). Öğrencilerde var olan bireysel farklılık konusunun önemini pekiştirmek ve bu konuda bilinç kazandırmak amacıyla; güftesi Turgut Yarkent'e, bestesi Selahattin Altınbaş'a ait, Muhayyerkürdi makamı, Semai usulü ile icra edilen "Duydum ki Unutmuşsun Gözlerimin Rengini" eseri kullanılabilir.<sup>3</sup>

*"Duydum ki unutmuşsun gözlerimin rengini  
Yazık olmuş o gözlerden sana akan yaşlara  
Bir zamanlar sevginle ateşlenen başımı  
Dizlerinin yerine dayasaydım taşlara*

*Hani bendim yedi renk hani ten de can idim  
Hani gündüz hayalin geceler rüyan idim  
Demek ki senin için aşk değil yalan idim  
Acırım heder olan o en güzel yıllara "*

Eserde aşık, maşukunun kendisinin gözlerinin rengini unuttuğumu, bir zamanlar sevgisiyle ateşlenen başımı maşukunun dizlerinin yerine taşlara koysaydı daha anlamlı olacağını ifade etmektedir. Aynı şekilde sınıftaki öğrenciler de büyük umutlarla sıralara oturduklarını, çok farklı hayallerle öğretmenlerinin gözlerine baktıklarını; ama rehberlik vizyonu ile mesleğini icra etmeyen öğretmenlerin, öğrencilerinin göz renklerini (farklı özelliklerini) görmediğini veya görmezlikten geldiğini söyleyebiliriz.

Veya Hüseyin makamındaki "Seviyorum İşte Var Mı diyeceğin" eseri kullanılabilir.<sup>4</sup>

*"Yağmur olsan toprağınım  
Rüzgâr olsan yaprağınım  
Irmak olsan bir dalınım  
Seviyorum işte var mı diyeceğin"  
Öğretmenim işte var mı diyeceğin*

*Sen baharsan mevsim benim  
Sen muratsan yeşil benim  
Sen mızrapsan nağme benim  
Seviyorum işte var mı diyeceğin"  
Öğretmenim işte var mı diyeceğin*

Eserde aşık, maşukunun farklı hallerine göre biçim aldığı; yağmur olsa toprak olacağını; rüzgar olsa yaprak olacağını, ırmak olsa bir dalı olacağını, bahar olsa mevsim olacağını, murat olsa nağme olacağını, mızrap olsa nağme olacağını ifade etmektedir. Aynı şekilde rehberlik vizyonu ile hareket eden öğretmenler de öğrencilerinin farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine göre yaklaşım ve tutum sergileyebileceğini söylemek mümkündür.

### 2.2.2. Duyguların Önemi

<sup>3</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://youtu.be/Oh9es4Eh2XM>

<sup>4</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://youtu.be/ZiClqoObwks>

---

Duygu, düşünce ve davranışın, İnsan psikolojisini oluşturan üç temel yapıtaşı olduğu söylenebilir. Düşünce zihnimizden, aklımızdan geçenlerdir. Düşünceler durdurulamaz, durdurulması da gerekmez. Çünkü onlar bize özeldir ve bizim tüm bilişsel erişimizi belirler. Bunun yanında duygular ise ne hissediyorsun, nasıl hissediyorsun? sorularına cevap verir. Tanımlayamadığımız her şey bizi kaygılandırırken duygu dağarcığımızı geniş tutmak faydalı ve sağlıklıdır. Çünkü geniş bir duygu tanımlaması, davranış alanımızı o denli zenginleştirir. Davranış, düşünceler ve duyguların birbiriyle temas kurup gözlenebilir bir forma dönüşmesidir. Değiştirebileceğimiz ve sorumlu olduğumuz tek yön davranışlarımızdır. Ancak bir davranış değişimi çoğunlukla duygu durumlarını tanımak ve onlara anlam yüklemekle mümkün olabilir (Gross, 2008).

İnsanı zekâdan ibaret, rasyonel bir varlık olarak gören görüş, aydınlanma çağında ortaya çıkmıştır. Bu görüşün eğitim uygulamalarına yansımaları, bilişsel gelişime ağırlık verilmesi biçiminde olmuştur. Duygu gelişimi uzun yıllar ihmal edilse de insan yaşamında hem bilişsel hem duygusal süreçlerin önemli olduğu zamanla anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri sadece öğrenen, akıllı ve mantıklı varlıklar olarak görmeleri, zihinsel süreçlerin ardındaki duygusal etmenleri göz ardı etmelerine neden olmuştur. Bu dar görüş, eğitim uygulamalarında sadece öğretime, bilgi aktarımına önem vermiştir. Ancak hümanizmle birlikte insana önem veren eğitim anlayışının yaygınlaşması ve eğitimin bir bilgi aktarımından ziyade bilgiye erişme yollarını sağlama uğraşı olduğu fikrini ön plana taşımıştır. Böylelikle tarihsel olarak insan, bilgi edinen bir varlık olmaktan; bilgi üreten ve diğerlerinin de bilgi üretmelerini salık veren sosyal bir varlığa evrilmiştir. Bu evrimsel düzlemde insanın içsel mekanizmalarını yakından tanıması önemlidir. Duygularını tanıyan ve onları kontrol eden insanın, daha kolay öğrendiği ve öğrendiklerini daha kolay davranışa dönüştürdüğü bilgisinden hareketle, duygunun bireysel olarak keşfi önem kazanmıştır. Bu uğurda kullanabilecek temel araçlardan birisi de müziktir. Öğretmen çocuğun duygusal erişimini belirlemek için farklı motiflerde bezenmiş bir müzik eğitimi sunduğunda, çocuğun da bu çabaya duygusal karşılık vereceği unutulmamalıdır. Özetle müzik, insancıl öğrenme ortamlarının yaratılmasında her düzeyde öğrenci için kullanılacak temel araçtır (Thoma, Ryf, Mohiyeddini, Ehlert ve Nater, 2012).

Okullarda öğretimsel standardı düşürmeme veya müfredatı tamamlama kaygısı, eğitimin öğrencileri yaşama hazırlama amacını veya öğrenciye sağlıklı bir duygusal erişimi sunma hedefini gölgede bırakmaktadır. Bu durum öğrencilerin başarısızlığına, akranları arasında elenmesine veya eğitim sistemi dışına itilmesine neden olabilir. İnsan doğasının bütünü dikkate alındığında, duygu yaşantılarının ve toplumsal ilişkilerin yaşamın en önemli yönleri olduğu görülecektir. Bireyin kişisel bütünlüğüne ağırlık verildiğinde, doyunluğa ulaşacağı gerçeği ihmal edilmemelidir. Güzellik karşısında duyulan hayranlık, korkular ve kaygılar, sevgi ve güvenin insana verdiği güç, dikkate alınması gereken kişisel yaşantılardır. Okullarda öğrenciler sadece bilişsel değil, duygusal ve toplumsal boyutları ile ele alındıklarında kendilerini gerçekleştirme ortamlarına kavuşmuş olacaklardır (Altıntaş, 2014: 11). Buna karşın okullar zirve deneyime erişmeye yatkın, yani kendini gerçekleştirme potansiyeli olan öğrencileri ziyan etmeye engel kurumlar değildir. Sistem içinde pek çok öğrenci kendi duygusal potansiyeline erişmeden körelmektedir. Bu körelmeyi engellemenin belki de en önemli yolu derslerde öğrencinin yaş ve bilişsel düzeyine uygun müzikal eserlerin seslendirilmesidir. Dersin işlenişi esnasında veya ders bitiminde sergilenecek kısa süreli müzikal bir performans bile yoğun ve etkin sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Yaşam ve eğitimde duyguların önemini pekiştirmek ve bu konuda bilinç kazandırmak amacıyla; güftesi Şemsi Belli'ye, bestesi Muzaffer İlkar'a ait, Hicaz makamı, Nim Sofyan usulü ile icra edilen "Bir Yangının Külünü Yeniden Yakıp Geçtin" eseri kullanılabilir.<sup>5</sup>

*"Gönül penceresinden ansızın bakıp geçtin  
Bir yangının külünü yeniden yakıp geçtin  
Mademki son şarkının kırık bir güftesiydin  
Niçin yarım bıraktın, neden bırakıp geçtin*

*Ne çok sevmiştim seni ne çok hatırlar mısın*

---

<sup>5</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: [https://youtu.be/\\_RD2GMJ09TU](https://youtu.be/_RD2GMJ09TU)

*Aşiyân yollarından ses versem duyar mısın  
Hâlâ beni düşünür ve hâlâ ağlar mısın  
Bir bahar seli gibi dalımdan akıp geçtin”*

Bu eserde aşık, maşukunun kendisinin gönül penceresine bakıp geçtiğini, bu kadar bir bakışla aslında kül olan yangını tekrar alevlendirdiğini, bunun da sebebinin duyguların merkezi olan gönüle dokunmuş olduğunu haykırmaktadır. Aynı şekilde duyguların önemini bilen, duygulara dokunmayı beceren rehberlik vizyonuna bağlı öğretmenler, öğrencilerin en umutsuz oldukları anda, kendine ve hayata en küskün oldukları zamanda benzer etkiler yaratacaktır.

Bir başka eser olarak güftesi Halit Çelikoğlu, bestesi Erdoğan Berker’e ait olan “Sevgisiz Yaşayamam” eseri kullanılabilir.<sup>6</sup>

*“Bu hayatın yükünü  
Kalbimde taşıyamam  
Ömrümün bir gününü  
Sevgisiz yaşayamam*

*Sevilmeye muhtacım  
Hasrete alışamam  
Sevgi benim baş tacım  
Sevgisiz yaşayamam*

*Sevginin adı vardır  
Başka bir tadı vardır  
Özlenen yanı vardır  
Sevgisiz yaşayamam”*

Bu eserde aşık, sevgisiz hayatın yükünü taşıyamayacağını, ömrünün bir gününü sevgisi yaşayamayacağını, sevilmeye muhtaç olduğunu, sevginin başka bir tadı olduğunu, özlenen yanı olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde öğrencilerde duyguları dikkate almaya ve sevgi kaynağından beslenmeyen bir eğitim öğretim sürecine dayanmaları oldukça zordur. Rehberlik vizyonuyla hareket eden öğretmenler bu durumu bildiklerinden, duyguların taşıyıcısı olan sevgiyi öğrencilerine gösterirler ve öğrenme süreçlerini anlamlı - verimli hale getirirler.

### **2.2.3. Benlik Gelişimi**

Benliği, kişiliğin öznel yanı, bir insanın kendini algılayış biçimi olarak tanımlayabiliriz. Bireyin benliği, yani kendi kendini nasıl algıladığı, yaşamın yönü açısından önemlidir. Benlik, bireyin psikolojik ve fiziksel bütünlüğünü meydana getiren, bireyi diğerlerinden farklılaştıran ve ötekilerin sahip olduğu özelliklerden ayırt eden temel karakteristikler toplamıdır. Bir anlamda kişinin ben olmayla ilgili tüm düşünce, algı, motivasyon, haz, tutum ve bunlarla ilintili duygu durumlarıdır. Birey kendini farklılaştıran bu karakteristiği içselleştirir ve kimliğinde eklerse içsel olarak süreklilik hissi ve kendine güven oluşur. Benlik kavramı Bandura’nın kuramsallaştırdığı sosyal bilişsel etkileşimin bir fonksiyonudur ve bireyin tüm hayatı boyunca dinamik ve değişken bir yapıdadır (Wichmann, Coplan ve Daniels, 2004).

İnsanın kendini algılaması ile davranışları arasında uyum vardır. Bireyin çevresine karşı uyum bozukluklarında benlik kavramının, yani kendisini algılayışı, sorunun çözümünde önemlidir. Çarpık benlik kavramı, bozuk davranışlara neden olur. İnsanlar gerçekleri olduğu gibi değil, gördüğü gibi algılarlar (Altıntaş, 2014: 12). Kendilik bilinci içsel zekâ ile ilgilidir. İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendilik bilinciyle, çevresine karşı uyumlu davranışlar sergilemesidir. Bireyin, kendini nesnel değerlendirebilmesi, amaç, ihtiyaç ve duygularının farkında olması, öz disiplin ve özgüven duygularının geliştirmesi içsel zekâ sayesinde gerçekleşir. Başka bir anlamıyla içsel zekâ; bir kişinin kendini tanıması, kim olduğunu, neyi yapmak istediğini neyi yapmak istemediğini, çeşitli durumlarda

<sup>6</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: [https://youtu.be/\\_awBN\\_TbvEM](https://youtu.be/_awBN_TbvEM)

---

nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durmasını bilmesi, yaşamında doğru karar alabilmesidir. (Altıntaş, 2014: 12).

Benliğin kendine has doğasını ortaya çıkarmak için özgün bir müzik altyapısının bireye kazandırılması gerekir. Müzikal yeterliğe sahip bireyin içsel motivasyonunu sağlaması ve kendi benliğinin derinliklerine erişerek zirve deneyimler yaşaması olasıdır. Maslow'un kavramsallaştırdığı zirve deneyim kavramı, kendini gerçekleştiren ve hayatından engin doyum elde eden birey için kullanılır. Yaşam doyumunu sağlamanın bir yolu da müziği hayatın içine sokmak ve müzikal enerjinin yaşamı yönlendirmesine ve bireyin potansiyeline erişmesine olanak sağlamaktır. Bununla birlikte benliğin yaşam boyu süren bir doğasının olduğu unutulmamalıdır. Bireye kazandırılacak doğru müzik bilgisi salt onun duygularını değil, benliğini de geliştirecek ve daha sofistike bir kimlik kazanmasına katkı sunacaktır. Derslerde kısa süreli şarkı, deyiş, türkü veya ilahi söylenerek öğrencilerin benlik gelişimlerine katkı sağlanabilir. Ayrıca müziğin teskin edici, hareketlendirici veya dinginleştirici özelliği kullanılarak sınıf disiplini sağlamak veya öğrenciyi yeni öğrenme durumlarına güdülemek de olasıdır (Hruska, 2011).

Benlik yaşamsal bir süreçtir ve uzun zaman döngülerinde değişen bir yapıya sahiptir. Benliği geliştirmek için kullanılabilir müzik eserlerinin kişide sofistike ve rafine zevk oluşturma gücüne sahi olması beklenir. Bu amaçla klasik müziğin önemli eserleri Bach, Beethoven, Mozart, Rachmaninov veya Schumann önerilebilir. Ayrıca benliğin insan hayatı için önemini vurgulamak için Yunus'un "Benim Adım Dertli Dolap" eseri kullanılabilir.<sup>7</sup>

*"Benim adım dertli dolap  
Suyum akar yalap yalap  
Böyle emreylemiş Çalap  
Derdim vardır inilerim*

*Ben bir dağın ağacıyım  
Ne tatlıyam ne acıyım  
Ben Mevla'ya duacıyım  
Derdim vardır inilerim"*

Bu eserde Yunus; kendisini tanıtan unsurları, kendisini algılama biçimini ortaya koyuyor, Yunus gibi insanlarda görüldüğü üzere, hayatın anlamı kişinin benlik algısıyla es güdümlü ilerlemektedir. Aynı şekilde rehberlik vizyonuyla hareket eden öğretmen, öğrencilerinin hayatta başarılı olmalarının ve kendilerini gerçekleştirmelerinin yolunun kişinin benlik algısından geçtiğini, bunun da çocuk yaşta yaşantılar ile ilişkili olduğunu bilir, buna göre de öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmelerine katkı sağlar.

### **2.3. Rehberliğin Toplumsal Temelleri**

Fransız devriminden itibaren yaşanan gelişmeler, insanlığın belirgin bir değişim ivmesinde olduğu ve bu değişimin henüz tamamlanmadığını akla getirir. Orta çağdan itibaren değişen bilişsel kapasite, son dönemlerde giderek artmış ve insan doğadan koparak kendi özünden ayrılmıştır. Son iki yüzyılda meydana gelen gelişmelerin; yabancılaşma, kültür boşluğu ve kuşak çatışması gibi herkes tarafından hissedilir derecede toplumsal sonuçları olmuştur. Sözü edilen durumların yaşanmaması, olumsuz durumları denetim altına almak, olumsuz ortamların yaratılmasının engellemek ve bireylerin uyumunu sağlamak açısından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereklilik duyulmaktadır.

#### **2.3.1. Yabancılaşma**

Yabancılaşma, toplum ve kültüre karşı bireydeki kayıtsızlık ve ilgisizlik hissi, ya da bireylerin kendilerinden ve diğerlerinden uzaklaşma veya ayrılmaları biçimde ifade edilir. Birey doğanın egemen gücü karşısında kontrol elde ettiğini düşündüğü anda felaket yaşamakta ve çaresizlik hissi egemen olmaktadır. Son yüzyıllarda doğa ve fen bilimlerinde yaşanan gelişmeler, doğanın tahribatı ve insanın doğadan uzaklaşarak kendi iç dünyasına hapsolmesi çeşitli psikolojik sorunları da beraberinde

---

<sup>7</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: [https://youtu.be/u25S5at\\_58w](https://youtu.be/u25S5at_58w)

getirmiştir. Güçsüzlük hissi, yaşamın anlamsızlığı, yalnızlık duygusu, kendini özünün dışında hissetme, gibi duygu durumlar bireyin doğaya karşı yabancılaşmasının belirtileridir. Bunun yanında çaresizlik, yaşama etki edememe veya hayata karışamama korkusu gibi daha öznel belirtiler de yabancılaşmış bireye işaret eder (Jaeggi, 2014).

Yabancılaşma kavramı, “Platon’un söylemlerinde insanın formel dünyadan kopuşu ve görüngüler dünyasında yaşaması, ilk insanın cennetten kovularak ‘dünyaya atılması’ ve hatta Otto Rank’in yorumuyla bebeğin anne karnından ayrılışı kadar önceye götürülebilir” (Atak ve Kırman, 2020: 280). Ancak modern yaşam, her ne kadar bireysel ve toplumsal olan arasında daha fazla iletişime yol açsa da ileri teknoloji, hızlı toplumsal ve kültürel değişimler, gerçek dünyanın sanal olana kayması gibi etkenler, bireylerin uyum mekanizmalarını bozmakta ve bireylerin topluma ve kendi doğalarına uyumsuz hale gelerek; sadece bireysel çıkarları doğrultusunda hareket etmeye başlamalarına neden olmaktadır. Modern insanın en temel sorunlarından biri haline gelen ‘yabancılaşma’ kavramı; sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikoloji gibi çeşitli alanlarda ampirik çalışmalara konu olmaktadır (Karagülle ve Çaycı, 2014: 4)

Yabancılaşma “kavramı ilk kez Jean Jacques Rousseau tarafından kullanılmıştır. Felsefe alanına bu kavramı kazandıranlar, Hegel ve Marx olmuştur. Hegel, yabancılaşma kavramını açıklarken, ide’nin kendi özüne yabancılaşmasından söz etmektedir. Marx’a göre ise; yabancılaşmanın en yoğun biçimde yaşandığı toplum düzeni kapitalist düzendir. Birey, bu kapitalist düzen içerisinde bir makinenin parçası gibi sürekli üretmektedir ve ürettikçe kendi ürettiğine yabancılaşmaktadır.” Üretimde yaşanan aksaklık bireye yansır ve işsiz kalır veya hayatına devam edemez. Nietzsche ise yabancılaşmış bireyin yoğun kaos hali yaşadığını ve intihara meyilli bir davranış dizgesi sergilediğini söyler. Rousseau ise, bireyin özgürlüğüne ve doğasına aykırı olan bir sistemin işleyişinin yabancılaşmaya sebep olmasından söz etmektedir (Karagülle ve Çaycı, 2014. 4). Erich Fromm’a göre; “modern toplumlarda yabancılaşma olgusu toplumun her alanına yayılmış vaziyettedir. Bu nedenle de insan, korkak ve yabancılaşmış bir halde yer almaktadır. Fromm, kapitalizmin toplum üzerindeki yalnızlaştırıcı etkisini eleştirirken; aynı zamanda kapitalist toplumlarda insanlar arasındaki ilişkilerin de yabancılaşmış olduğuna değinmektedir. Fromm’a göre, tüketim ve yabancılaşma durumu, bireyin kendi benliği ile olan ilişkisinde görülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde bireyin özgüveni, “benliğini hissetme” durumu başkalarının kendisi hakkında biçtikleri değerden başka bir şey değildir. Yani kişi kendi değerini kendisi belirlememektedir. Günlük yaşamda, kişinin başarısı popüler olup olmadığı ile yakından bağlantılıdır. Bu durumda kapitalist düzende, birey kendi dışındaki güçlerin elinde bir araç haline gelmektedir.” (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008: 131-132).

Sosyal bir iletişim sorunu olarak da algılanabilecek olan yabancılaşma, kişinin var olduğunu düşündüğü her durumdan sıyrılarak kendini dünyaya kapatmasıdır. Birey aynı işi yıllarca yaparak üretime yabancılaşabileceği gibi aynı kişiyle uzun yıllar evli kalarak duygusal bir yorgunluğa da sahip olabilir. Bunun yanında inandığı dine yabancılaşan, bedenine yabancılaşan veya değerlere yabancılaşan bireylerle de karşılaşılabilir. Yabancılaşma özünde bir yardım çağrısıdır ve bu çağrı doğru eğitim almış ve yabancılaşmış kişiyi tanıyan bir öğretmen tarafından duyulabilir. Bireydeki yabancılaşma duygusuna müdahale etmek, bireyi tanımanın ötesinde ona yeni ve farklı duygu durumları veya yaşam amacı sunmayla mümkün olabilir. Yabancılaşan bireyi, bu durumdan kurtarmanın bir yolu da müziktir. Müzik hem yabancılaşmış hem de yabancılaşmanın etkisinin bertaraf etmiş bireyler için sayısız alternatif sunar. Müziğin gücünü kullanarak derin duygulara ulaşılabilir ve bireyi içinde bulunduğu çıkmazdan kurtarmak mümkün olabilir. Ancak yabancılaşmış birey için fazladan çaba sarf etmek, ondaki duygu kıpırtılarını canlandırmak için yüksek tempolu ve ezgisi lirik öğeler içeren eserler tercih etmek daha doğrudur. Doğası gereği depresif duyguları besleyen eserler, yabancılaşmış bireyin daha da dünyadan kopmasına neden olabilir. Örneğin, Orhan Gencebay’ın “Batsın Bu Dünya” eseri, zaten topluma yabancılaşmış birey için daha da keskin bir ayrılmaya neden olacağı için uygun olmasa da yabancılaşmanın sosyal ve bireysel açıdan ne denli yıkıcı sonuçlarının olabileceğini vurgulamak açısından kullanılabilir.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://youtu.be/KGKbi4Nprc4>



“Yazıklar olsun, yazıklar olsun  
Kaderin böylesine, yazıklar olsun  
Her şey karanlık, nerde insanlık  
Kula kulluk edene yazıklar olsun

Batsın bu dünya, bitsin bu rüya  
Ağlatıp da gülene, yazıklar olsun  
Dolmamış çileler, yaşanmamış dertler  
Hasret çeken gönül, benim mi olsun

Ben mi yarattım, ben mi yarattım  
Derdi ıstırapı, ben mi yarattım  
Günah zevk olmuşsa, vefa yorulmuşsa  
Düzen bozulmuşsa, ben mi yarattım”

Bu eserde, Rehberlik dersinin ve rehberliğe dayanan öğretmenlik uygulamalarının ne kadar gerekli olduğunu gösteren ve bu yüzden rehberliğin toplumsal temeli olan yabancılaşma fenomeni çok vurgulu biçimde anlatılmaktadır. Toplumdaki bir fenomeni, yine toplumun önemli bir kısmının benimsediği sanat türünden bir eser aracılığıyla zihinlere yaklaştırmak, meselenin en güçlü şekilde anlaşılmasını sağlayacağı söylenebilir.

### **2.3.2. Kültür Boşluğu**

Kültür, toplumların kendilerine özgü olan ve gelecek nesillere aktardıkları maddi veya manevi her şey, olarak tanımlanabilir. İnsana ilişkin bir kavram olarak kültür, tarih içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemidir. Kültür dinamik bir süreçtir ve insanın bilimsel ve teknolojik gelişmeleri üretmesiyle birlikte kültürel üretim de gerçekleşir. Yani kültürel değişim, insanın doğal evriminin bir sonucudur ve insan değiştiği sürece kültür de değişecektir. Bu sebeple nesiller arası farklar vardır ve her neslin benimsediği müzik, resim ve mizah anlayışı farklıdır. Ogburn, kültürel evrimin öğelerini; icat, birikim, yayılma ve uyum sağlama olarak sıralar. İcat sadece mekanik değil, aynı zamanda toplumsaldır. İcat için zihinsel yetenek, toplumsal talep ve kültürel taban öğeleri gerekir. Yeni icatlar, bir yönüyle kültürel tabana eklemelerdir. Her yeni icat kendi kültürel konumunu ve toplumsal dizgesini yaratır. Örneğin internetin icadı ile bambaşka sosyal, ekonomik ve kültürel üretimler yapılabilmektedir. Hatta internet, toplumun eğlence ve sanat anlayışını kökten değişikliğe uğratmıştır. Bu değişim ancak uyum sağlayabilen bireyler için anlamlıdır. Uyum sağlama, bireyin sosyokültürel sistemin buluşlarına göre kendini yeniden düzenlemesidir. Kültürel sistemin tüm öğeleri birbiriyle uyumlu biçimde bütünleşmelidir. Ancak, yeni bir icat ortaya çıktığı zaman kültürel sistemin bazı öğeleri değişir. Öteki öğeler ise, bir süre sonra ancak bütün öğeleri kapsamadan, değişen öğelere uyum sağlar. Bu uyum farkı kısa sürede ve şiddetli olduğunda ortaya kültürel boşluk çıkar. (Kongar, 1972: 138-139; Gezgin, 1997: 128-129.) Uyum sağlayamayan birey, kültürel kodlardan arınık bir yaşam ifa eder ve toplumsal yaşamın dışına itilir. Birey mutlak bir kültürel değere ve kültürel dönüşüme ayak uydurmalı ve onu yaşamında benimsemelidir ki sosyal yapıdan dışlanmasın (Fuchs, 2009).

Günümüzde iletişim araçları yapılan yeniliklerin yayılmasını hızlandırdığından, “çağdaş kültürün değişik öğeleri, parçaları, aynı oranda değişmez; bazı parçalar diğerlerinden çok daha hızlı değişir. Örneğin eğitim ve endüstri iki deyişkendir; ancak endüstride yapılan deyişmeyi, eğitim geç takip ediyorsa, her ikisi arasında uyum yoksa kültür boşluğu meydana gelir. Kültür boşluğu genelde maddi kültürün, manevi kültürden daha hızlı deyişmesinde meydana gelir. Kültür boşluğu, toplumsal çözülme meydana getirir.” Toplamdaki ahlaki yozlaşma, toplumsal çatışma, normsuzluk, rol belirsizliği, toplumsal çözülme meydana getirir. Hatalı toplumsal iletişim, hatalı toplumsallaşma, rol yükümlülükleri, çatışan statüler, çatışan ilgi ve değerler, toplumsal çözülme şiddetlendirir (Bademci, 2001).

Eğitim de kültürel yapının önemli bir belirleyicisidir. Hem kültürü etkileyen hem de ondan etkilenen bir kurum olan okullar, kendine özgü kültürel değerleri oluşturur veya toplumun verili kültürel değerlerini yaşatırlar. Bir yandan kültürü bir dinamik öge olarak üreten okul diğer yandan onun yozlaşmasının da başat aktörü olabilir. Bu sayede kültürel bir boşluk sosyal sistem içinde

yeniden üretilir ve nesiller boyu bu eksik kültürleme devam eder. Aslında kültürel boşluk ve değersizleşmeden kasıt toplumun tümünden belirli değerleri güncel ve daha önemsiz değerlerle takasından öte bir durum değildir. Bu boşluk ise daha sofistike ve rafine zevklere sahip yurttaşlar yetiştirilmesiyle geri çevrilebilir. Bu kapsamda toplumda oluşan kültür boşluğunu vurgulamak amacıyla Kerimcan Durmaz'ın Peşimde veya Mustafa Sandal'ın "Araba" isimli eserleri kullanılabilir.<sup>9</sup>

*"Gönül ister aradığını  
Hep mi bekler hep mi bulamaz  
Gönül ister tanıdığını  
Hiç mi bilmez hiç mi soramaz*

*Beni alsa nafîle nafîle  
Yerime bir şey koyamaz  
Yalvarsam da kal diye kal diye  
O yerinde hiç duramaz*

*Onun arabası var güzel mi güzel  
Şöförü de var özel mi özel  
Bastı mı gaza gidermi gider  
Maalesef ruhu yok  
Onun için hiç mi hiç şansı yok"*

Bu eserde, Rehberlik dersinin ve rehberliğe dayanan öğretmenlik uygulamalarının bir toplumsal temeli olan kültür boşluğu teması işlenmektedir. Toplumda görünen bir fenomeni, yine toplumun önemli bir kısmının benimsediği sanat türünden bir eserle zihinlere yaklaştırmak, sorunun / konunun en güçlü şekilde anlaşılmasını sağlayacağı söylenebilir.

### 2.3.3. Kuşak Çatışması

"Sosyolojik anlamda nesil veya kuşak yaklaşık 25-30 yıllık yaş farkı olan bireylerin oluşturduğu gruplar için kullanılır." Karl Mannheim, kuşaklar çatışması adlı eserinde bir kuşağın yaklaşık 20 yıl yaşadığını ve bu 20 yıllık süreçte yaşadıkları ortamı kökten değiştirme potansiyeline sahip olduklarını söyler. Nesiller zamanla kendinden öncekilere dönüşecek ve onların yapageldiklerini yapmaya devam edeceklerdir. Yani bir nesil ne kadar seküler yaşasa da yaşamının ileri dönemlerinde bu seküler yaşamı terk edip kendinden öncekiler gibi dindar bir yaşantıya geçebilir (Mannheim, 1993). Nesiller kendi aralarında yoğun çatışma alanlarına sahiptir. Çünkü yeni nesil değişim potansiyeline sahipken eski nesiller değişime direneceklerdir. Politik görüş, yaşam biçimi veya dini yaşantıdaki farklılaşmaların yanı sıra kültürel yaşam da bu çatışmanın gri alanlarındandır. Burada kastedilen çatışma kavramı ise iki ya da daha fazla kişinin ya da grubun birbirlerini "reddetmeleri" umursamazlık göstermeleri, ya da iletişimdeki bozukluk, anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Kuşaklar arası çatışma ise iki kuşağın sağlıklı ilişki içinde olmaması, aralarında anlaşmazlık bulunduğu anlamına gelir. Ailede, yetişkin kuşak ana-baba, genç kuşak, çocuklardır. Tezcan, yaptığı bir araştırmada (1981) kuşaklar arasındaki çatışmanın nedenini değer yargılarında olan değişmelere bağlamıştır. Kuşaklar çatışmasının bireysel nedenleri gencin kimliğini kazanma ve kanıtlama süresi ile ilgilidir. Sosyokültürel nedenler ise teknolojik değişimler, bilgi patlaması ve eğitim, demografik nedenler, savaşlar, devrimler ve bunalımların çokluğu, gençlik döneminin uzaması toplumsal değerlerin değişmesi gençlerde deneyim eksikliği, yetişkinlerde çekicilik ve enerji eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Özgülven, 2001).

Kuşak çatışmalarının kültürel izleri genellikle müzik alanında daha kolay izlenir. Her yirmi yıllık süreç bir kuşak ise müzikteki değişimleri de bu süreçlerde izlemek daha uygun olsa da müzik, Mannheim'in kuşak hesaplarına uymayacak kadar dinamiktir ve müzikteki trendler genellikle on yıllarla ölçülür. Altmışlar, yetmişler ve seksenlerdeki müzikal tınıların doksanlar ve iki binli yıllarda değişime uğraması kaçınılmazdır. Ayrıca müzik yoğun sosyal hareketler ve ekonomik dalgalanmalardan da etkilenmektedir. Böylelikle müzikteki kuşak oluşumu çok değişkenli bir yapı sergiler ve bu dinamik

<sup>9</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://youtu.be/-lcfABgHKfs>

---

süreç kendi içinde yeni çatışma alanları oluşturur. Örneğin yaşlı neslin sevdiği sanat müziği eserlerini yeni nesil anlamaz ve dinlemek istemez. Kuşaklar arası çatışmaların, eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gerekli kıldığı anlaşılmaktadır. Bu olgunun toplum üzerindeki etkisini göstermek ve sebep olduğu yarayı iyileştirmek amacıyla Fatih Kısaparmak'ın "Bu Adam Benim Babam" eseri kullanılabilir.<sup>10</sup>

*"Bu adam benim babam, sekiz köşe kasketiyle,  
Omuzunda sakosuyla hey hey  
Cebinde yok parası, bafradır cıgarası,  
Yüreğindedir yarası  
Altı çocuk büyütmiş bir işçi maaşıyla  
Bu adam benim babam hey*

*Ağlama benim babam,  
Ağlama naçar babam  
Kara gün geçer babam hey  
Bir kapıyı kapayan gene açar babam  
Ağlama benim babam hey  
(Allah büyük babam hey)*

—  
*Bu adam benim babam  
Derdi dağlardan büyük  
Çaresiz beli bükük hey ...*

*Bir gün olsun gülmemiş  
Rahat nedir bilmemiş  
Gözyaşını silmemiş  
Bir lokma ekmek için kimseye eğilmemiş  
Bu adam benim babam hey hey*

*Ağlama benim babam  
Ağlama naçar babam  
Kara gün geçer babam hey  
Bir kapıyı kapayan gene açar babam  
Ağlama benim babam hey  
(Allah büyük babam hey)"*

Eserde ele alınan konu ile rehberliğin toplumsal temellerinden biri olan kuşak çatışması arasında doğrudan bir ilişki kurmanın zorluğuna rağmen bu eser, kuşak çatışması yaşayan ve bunun sonucu olarak olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen genç neslin rehabilitasyonunu kolaylaştıracak unsurlar barındırmaktadır. Bu unsurların böyle bir eser aracılığıyla, öğretmenlik meslek eğitimi alan öğretmen adaylarının dikkatlerine sunulmasının, ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülen kuşak çatışmasına fenomenine yönelik anlama ve duyarlı olma düzeylerini artıracığı söylenebilir.

#### 4. SONUÇ

İnsanlığın ilk çağlarından itibaren bütün kültürlerin bir şekilde ürettiği müzik, duyguların estetikle ifadesi olduğu gibi, bir eğlence ve eğitim aracı da olmuştur. Günümüz öğretmen ve öğretim elemanlarının çeşitli eğitim teknolojilerini kullandıkları görülse de eğitimde müzik icrasına oldukça mesafeli oldukları anlaşılmaktadır. Bu tutumda müziğin (özellikle kişiler huzurunda) ancak profesyonelce icra edilmesi gerektiği, toplum önünde amatörce müzik icrasının kişiyi zor duruma düşüreceği inancının etkili olduğu söylenebilir.

---

<sup>10</sup> İlgili eserin yer aldığı video için Bkz: <https://www.youtube.com/watch?v=yTWB8VhpdAw>

Kişisel tecrübe ve gözlemimize göre, öğretmenlik gibi insanın ruhuna dokunan bir mesleğe yönelik verilen eğitimde, özellikle öğretmenlik meslek eğitimi derslerinde konuların içeriğine uygun şarkı, türkü, ezgi, ilahi gibi müzik eserlerini amatörce icra etmenin; öğretmen adaylarının hem derse bağlılıklarını güçlendireceği ve konuları daha derinlikli kavramalarını sağlayacağı, hem ileriki meslek hayatlarında böyle bir yöntemi uygulayabilme cesareti kazandıracağı söylenebilir.

Öğretmenlik beceri yeterliğini kazandıran pedagojik derslerin tamamında konu içeriğine uygun müzik parçaları bulunabilmekle beraber, Psikolojik Danışma ve Rehberlik dersinin tasarımı ve içeriği müzikten yararlanma açısından daha elverişli olduğu söylenebilir. Bu yazında söz konusu dersin birinci konusu olan Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik başlığındaki konunun içeriğine yönelik örnekler verilmeye çalışılmıştır. Rehberliğin tanımı ve önemi, rehberliğin psikolojik temelleri, rehberliğin toplumsal temelleri ve rehberliğin ilkeleri konularını destekleyici nitelikteki müzik eserlerinin, dersin öğretim elemanı tarafından sınıfta icra edilmesinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki olumlu etkisi rahatlıkla görülebilmiş, icra edilen müzik parçalarının türkü, ezgi, şarkı ve ilahi şeklinde geniş yelpazede olması da öğrenci bağlılığını bir derece artırdığı gözlenmiştir.

## KAYNAKLAR

- Altıntaş, E. (2014). *Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik*, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, PEGEM, Ankara, s. 2-29.
- Atak, H , Kırman, T . (2020). Yabancılaşma: Kavramsal ve kuramsal bir değerlendirme . Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 10 (2) , 279-295.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470.
- Fuchs, S. (2009). *Against essentialism: A theory of culture and society*. Harvard University Press.
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Gezgin, Mehmet F. (1997). Sosyal Yapı Açısından Genel Sosyoloji Köy Sosyolojisi İlişkileri, İstanbul Üniversitesi, Yayın No: 3925, İstanbul.
- Grebene, B. (1978). *Müzikle Tedavi*, Güven Kitabevi, Ankara
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.
- Güneş, A. (2014). Müziğin Doğuşu ve Tarihçesi, <https://aytengunes.wordpress.com/2014/05/27/muzigin-dogusu-ve-tarihcesi/> (10.02.2021).
- Güvenç O. R. (2002). Eski Türklerde Müzik İle Tedavi. *Türkler*. Cilt 3. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları; 2002. 460-467.
- Hruska, B. J. (2011). Using mastery goals in music to increase student motivation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 3-9.
- İpşiroğlu N. (1998). *Sanattan Güncel Yaşama*, Pan Yayıncılık, İstanbul
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. Columbia University Press.
- Karagülle, A. E., Çaycı, B. (2014). Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, (4) 1, s. 1-9.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Alkım Yayınları, İstanbul
- Kongar, E. (1995) *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- 
- Mannheim, K. (1993). *From Karl Mannheim*. Transaction Publishers.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.
- McLaren, P., & Rikowski, G. (2016). Pedagogy for revolution against education for capital. *This fist called my heart: The Peter McLaren reader*, 1, 255-319.
- Ofluoğlu, G., Büyükyılmaz O. (2008). Yabancılaşmanın Teorik Gelişimi ve Tarihsel Süreç İçinde Farklı Alanlarda Görünümleri, *Kamu-İş Dergisi*, (10) 1, s. 113-144.
- Özgüven, E. İ. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam, PDREM Yayınları, Ankara
- Şendurur, Y., Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı, G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22) 1, s. 165-174.
- Tan, H. (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, M.E.B. Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi İstanbul
- Tezcan, M. (1981). Kuşaklar Çatışması, Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma, Ankara
- Thoma, M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U., & Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition & emotion*, 26(3), 550-560.
- Uçan A. (1996). İnan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*, 3-22.
- Wichmann, C., Coplan, R. J., & Daniels, T. (2004). The social cognitions of socially withdrawn children. *Social Development*, 13(3), 377-392.

## **Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri** **Teachers' and Students' Opinions on Grammar Teaching**

Sibel EKŞİ<sup>1</sup>, Nuhaşan KIR<sup>2</sup>, Ahmet BENZER<sup>3</sup>

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma

**Başvuru Tarihi / Application Date:** 10.06.2021

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 17.06.2021

**Atf İçin / To Cite This Article:** Ekşi, S., Kır N., ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.

**ÖZ:** Dil bilgisi öğretimi, dil öğretimi içinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Dil bilgisi, eski öğretim programlarında ayrı bir başlık olarak ele alınmasına rağmen yenilenen öğretim programlarında ayrı bir başlık olarak ele alınmamıştır. Dil bilgisi, okuma ve yazma becerilerinin içinde bir alt başlık olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada; öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine, dil bilgisi materyallerine, dil bilgisi öğretim yöntemlerine ve dil bilgisi uygulamalarına yönelik tutumlarını, görüşlerini, tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan 28 öğretmen ve MEB'e bağlı bir devlet okulundaki 27 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" anketi öğretmenlere internet üzerinden gönderilen bir bağlantı yoluyla ulaştırılarak, "Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri" anketi ise öğrencilere dağıtılarak uygulanmıştır. Anketin sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de öğrenciler dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu, ders kitaplarının ise dil bilgisi öğretimi için yetersiz olduğunu savunmuştur. Bununla birlikte öğretmenler dil bilgisi konusunun öğretimine başlanırken ders kitaplarında ilk olarak örnekler verilerek kurala ulaşılmasını savunurken öğrenciler ise ilk olarak önceki konuların hatırlatılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu, dil bilgisinin programda ayrı bir başlık olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun yanında çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine çoğunlukla haftada iki saat ayırdıkları, bu öğretimde

<sup>1</sup>Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sibel.eksi@erdogan.edu.tr  
eksisibel13346@gmail.com, 0000-0002-9052-4945

<sup>2</sup>Türkçe Öğretmeni, Yeni Bosna Şehit Muhammed Ali Kalo Ortaokulu, nuhsan93@gmail.com,  
0000-0002-2638-4730

<sup>3</sup>Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abenzer@marmara.edu.tr/ahmetbenzer@gmail.com,  
0000-0003-3579-3699

çalışma yaprakları kullandıkları ve kaynak kitaplardan yararlanması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerle yapılan anket sonucunda öğrencilerin çoğunun yardımcı kaynaklardan faydalandığı ortaya çıkmıştır. Ders kitabı dışındaki kaynakların öğrenci tarafından kullanılıyor oluşu hem programın hedeflerine ulaşılması bakımından hem de programın uygulayıcıları olan öğretmenler için kısa ve uzun vadede çeşitli sorunlara yol açabilir.

**Anahtar kelimeler:** Dil bilgisi, ders kitapları, öğretim programı, öğretmen ve öğrenci görüşleri

**ABSTRACT:** Grammar teaching is an important part of language teaching. Although grammar is considered as a separate topic in old curriculum, it is not considered as a separate topic in renewed curriculum. In this study, it was aimed to determine the attitudes, opinions and preferences of Turkish teachers and students towards grammar, grammar materials, grammar teaching methods and grammar practices. The study group of the study consists of 28 teachers working in public schools affiliated to the ministry and 27 eighth grade students in a public school affiliated to the ministry. “The Teacher Opinions on Grammar Teaching” questionnaire prepared by the researchers was delivered to the teachers via a link sent over the internet, and the “Student Opinions about Grammar Teaching” questionnaire was distributed to the students. According to the results of the questionnaire, both teachers and students are required to teach grammar; and that textbooks are insufficient for grammar teaching. However, while the teachers started to teach grammar, they argued that the rules should be reached by giving examples first in the textbooks and the students stated that the previous subjects should be reminded first. Most teachers argue that grammar should be considered as a separate topic in the program. In addition, according to the results of the study, it was observed that teachers mostly spent two hours a week in grammar teaching, they used worksheets in this teaching and they thought that source books should be used. As a result of the survey conducted with the students, it was found that most of the students benefited from auxiliary resources. The use of resources other than the textbook by the student can lead to problems both in terms of achieving the objectives of the program and in the short and long term for teachers who are the program implementers.

**Key words:** Grammar, text books, curriculum, teachers’ and students’ views

## 1. GİRİŞ

Dil bilgisi öğretimi eskiden dil öğretiminde önemli bir yer teşkil etmekteydi ve dil bilgisi öğretiminde dilin yapısına odaklanılmaktaydı. Günümüzde ise işlevselci yaklaşım ön plana çıkmaktadır. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımı, betimleyici dil bilgisine benzer olarak var olanı olduğu gibi yansıtma uğraşındadır ancak içerik kurgusunu yaparken işlevi öne çıkarır. Kurgusunu yapılardan daha çok işlev üzerine kurar. Kullanıcı dostudur. Kullanıcı neyi arıyorsa onu kolayca bulsun ister (Benzer, 2020).

Dil bilgisi öğretimi, günümüzde hâlâ tartışılan bir konudur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil bilgisi ayrı bir başlık olarak ele alınmamış, okuma ve yazma becerilerinin içinde yer almıştır. Bu bakımdan dil bilgisi öğretimi, tek başına bir beceri alanı görülmekten ziyade diğer becerilerin gelişmesinde ve etkili kullanılmasında bir araç olarak görülmüştür.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda dil bilgisinin öğretiminin gerekli olup olmadığı konusu tartışılmaktadır (Nassaji ve Fotos, 2004). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini gerekli bulduğu yargısına ulaşılmıştır (Yaman ve Karaaslan, 2010; Aydın, 1999; Jean ve Smard, 2011). Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ortadadır. Burada karşımıza çıkan en önemli problem şudur: Dil bilgisi öğretimi nasıl yapılmalıdır? Bu konuda çeşitli görüşler mevcuttur. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaya yapmaları sağlanmalıdır. Dil bilgisi kavramları, öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir (Ünalın, 2001). Türkçe dil bilgisi, görev gereği değil, bulmaca çözer gibi öğrenilmeli. Kişi kuralların uygulanışını doğrudan kendi deneyimleri ile kazanmalıdır (Sağır, 2002).

Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir (Erdem, 2007). Dil bilgisi öğretimi basitçe öğrencileri, hedef yapıyla ilgili çoklu örneklere maruz bırakarak yapılabilir (Ellis, 2006).

Yukarıda belirtilen görüşler de incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde önemli olan, öğrencinin bilgiyi yapılandırması gerekliliğidir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilginin aşamalandırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ocak (2007) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyin daha önceki bilgi, beceri ve deneyimlere dayalı olarak belirlenmiş düşünce yapısını aldığı ve kendine göre birtakım değişikliklerle şekillendirerek, ilkelere dayalı olarak oluşturacağı yeni yapıyı benimsediğini belirtir. Ayrıca yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde sarmal anlayış benimsenmiştir (Onan,



2017). Bu anlayışa göre dilin kuralları okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimiyle sarmallanarak verilmektedir. Bu yaklaşım dilin kurallarını işlevsel oldukları ortamda ele almaktadır. Doğru dil kullanımı noktasında farkındalık ve bilinç oluşturma açısından bu yaklaşım etkili görünmektedir. Dil bilgisi öğretimi de bu bağlamda değerlendirilmektedir.

Yeni öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı için dil bilgisi öğretimi de var olan bilgilerin üzerine, yeni bilgilerin eklenmesi bağlamında yapılmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) becerilerin kazandırılmasında bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede hazırlanan kazanımlara yer verildiği belirtilmektedir. Bu noktada dil bilgisi öğretiminde rehber olarak kullanılan öğretim programının ve ders kitaplarının önemi ön plana çıkmaktadır.

Dil bilgisindeki hangi kurallar ve bu kurallar hangi sınıf düzeyinde verilmeli bilgisi öğretim programında, teorinin uygulaması ise ders kitabında yer alır. Bir öğretmen bu iki kaynağa uymak zorundadır (Benzer, 2019). Bu nedenle öncelikle ders kitaplarının niteliği ile ilgili önceden yapılan araştırma sonuçlarına değinmek gerekir. Yapılan araştırmaların çoğunda öğretmenlerin ders kitaplarını nitelik ve nicelik yönünden yetersiz gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır (Salman ve Aydın 2018; Anılan, 2014; Salman, 2018; Arıcı, 2005). Ders kitaplarının öğretmenler tarafından yetersiz görülmesi dil bilgisindeki başarıyı da doğrudan etkileyen bir faktördür.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metinlerin dil bilgisi öğretimine olan etkisi yadsınmaz. Etkinlikler, öğrencinin bilgiyi bulmasında ve bulduğu bilgiyi yapılandırmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Çevik ve Güneş'in (2017) çalışmasında Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin birbirinin tekrarı şeklinde olduğu bu nedenle etkinliklerin çabuk ezberlendiği ve dil bilgisi öğretimine katkı sağlamadığı ortaya konmuştur. Etkinliklerin tekdüze olması, dil bilgisi öğretimine bir fayda sağlamayacağı gibi aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ket vurmaktadır.

Dil bilgisinin yeni öğretim programıyla diğer becerilerin içinde verilmeye başlanmasıyla birlikte ders kitaplarındaki metinlerin de önemi artmıştır. Çeçen ve Aytaş'a (2010) göre iyi bir dil bilgisi öğretimi için dilin doğru ve güzel kullanıldığı metinler seçilmelidir. Dil yapıları bu metinlerden hareketle hazırlandığı takdirde etkili bir eğitim gerçekleştirilmiş olacaktır. Görüldüğü üzere başarılı bir dil bilgisi öğretimi için nitelikli metinlerin seçilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Ders kitapları öğretmenin ve öğrencinin doğrudan kullandıkları kaynaklar olması nedeniyle üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bu hususta, dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. (Aydın, 1999; Arıcı, 2005; Erdem, 2008). Ancak alanyazın tarandığında öğrencilerin bu konudaki fikirlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de görüşlerini almak son derece

önemlidir. Buradan hareketle, yaptığımız bu çalışmada öğretim programının ve ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkisine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

## 1.2. Araştırma Problemi

Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları, dil bilgisi öğretiminin en önemli ayaklarını oluşturmaktadır. Bu sebeple programının ve ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkisine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Problem cümlesi olarak “Öğretim programının ve ders kitaplarının dil bilgisi öğretimine etkisi nedir?” sorusu belirlenmiştir.

### 1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin dil bilgisi konularının işleniş sırası ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve öğrencilerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretim programında dil bilgisinin diğer beceriler içinde yer almasına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin ve öğrenim gören öğrencilerin dil bilgisine, dil bilgisi materyallerine ve öğretim yöntemlerine, dil bilgisi uygulamalarına yönelik tutumlarını, görüşlerini, tercihlerini belirlemek amacıyla tarama modeliyle tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998).

### 2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, MEB’e bağlı okullarda çalışan 28 Türkçe öğretmeni ve 27 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki tecrübe, hangi kademelere ders verdikleri ve eğitim durumları ile ilgili oranları şu şekildedir:

Tablo 1: Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Gruplar	Sıklık	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	%46,4
	Erkek	15	%53,6
Mesleki Tecrübe	0-5	3	%10,7
	5-10	10	%35,7
	10-15	8	%28,6
	15+	7	%25
Ders verilen kademe	5. sınıf	17	%60,7
	6. sınıf	18	%64,3
	7. sınıf	19	%67,9
	8. sınıf	21	%75

<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	24	%85,7
	Yüksek Lisans	4	%14,3

Araştırmaya aynı sınıfta öğrenim gören 27 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin hepsi ortaokulda 8. sınıf öğrencisidir. 8. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi ise dil bilgisi öğretiminin bütün aşamalarını süreç içerisinde gözlemlemeleridir. Öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumları ile ilgili oranları şu şekildedir:

**Tablo 2:** Öğrencilere İlişkin Bilgiler

<b>Özellik</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	15	%55,6
	Erkek	12	%44,4
<b>Başarı Durumu</b>	80+	7	%25,9
	65-80 arası	10	%37
	50-65 arası	5	%18,5
	50'den az	5	%18,5

## **2.2. Veri toplama Araçları**

Çalışma grubundaki öğretmenler, kendilerine gönderilen bağlantı adresi üzerinden gönüllülük esasına göre anketi cevaplamış; öğrenciler ise kendilerine verilen anket formunu yazılı olarak cevaplamışlardır. Thomas (1998), anketi insanların yaşam koşullarını, davranışlarını inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk, 2005). Anket hazırlanırken üç alan uzmanından görüş alınmıştır ve sorulara son hâli verilmiştir. Öğretmenlerin cevapladığı ankette katılımcı bilgileri (cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, ders verilen kademe) ile ilgili dört (kapalı uçlu); öğretim programı ile ilgili iki (açık uçlu), ders kitabı ile ilgili üç (iki açık uçlu, bir kapalı uçlu); öğretmenlerin uygulamaları, görüşleri ve önerileri ile ilgili altı soru (üç açık uçlu, üç kapalı uçlu) bulunmaktadır. Öğrencilere, dil bilgisine yönelik tutumları ile ilgili üç (iki açık uçlu, bir kapalı uçlu) ve dil bilgisi öğrenme materyalleri ile ilgili üç soru (bir açık uçlu, iki kapalı uçlu) yöneltilmiştir. Görüleceği üzere anket açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcıların serbestçe cevap vermelerinin istendiği durumlarda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorularda cevaplayıcı, soruya serbestçe cevap verir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Kapalı uçlu soru, cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin verildiği soru türüdür. Yapılandırılmış sorular ismiyle bilinen bu tür sorularda cevaplayıcı, soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde analiz eder (Büyüköztürk vd., 2018).

## **2.3. Verilerin Çözümlemesi**

Öğretmenlere ve öğrencilere, dil bilgisine yönelik tutumlarını öğrenmek ve bunları karşılaştırmak amacıyla hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulara

verilen cevaplar kodlar vasıtasıyla birimlere ayrılarak içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışmada bulunan kodlar sınıflandırıldıktan sonra en sık bulunan koddan en aza doğru sıralanmıştır. Yalnızca bir kez tekrarlanan kodlar “Diğer” başlığında ele alınmıştır. Katılımcılar, cevaplamadıkları sorularda “Fikrim yok” başlığında değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmen Bulguları

Çalışmanın öğretmen bulguları kısmı, öğretmen görüşlerinden hareketle üç tema altında toplanmıştır. Bulgular kısmının üçüncü teması ise üç alt başlık altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin cevapları kodlanarak sıklık düzeyleri belirtilmiştir. Açık uçlu sorularda öğretmenlerin verdiği cevapların gerekçelerinden bazıları örnek olarak verilmiştir. Kapalı uçlu sorularda öğretmenler birden fazla seçeneği seçtiği için cevapların sıklık düzeyleri bazı sorularda ankete katılan öğretmen sayısından (28) fazla olabilmektedir.

##### 3.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile İlgili Sorular

Bu tema altında öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlere iki soru yöneltilmiştir.

**1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil bilgisi diğer beceriler içinde veriliyor. Sizce programda dil bilgisi ayrı bir başlık olarak ele alınmalı mıdır? (Yanıtlarınızı "Evet; çünkü... / Hayır; çünkü" şeklinde açıklayınız.)**

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Programda Dil Bilgisinin Ele Alınıp Alınmaması Gerekliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod	
<b>Programda dil bilgisi ayrı bir başlık içinde ele alınmalıdır.</b>	1	5	Konu bütünlüğünün sağlanamaması
	6	4	Kazanımlarının diğer becerilerden farklı olması
	2	2	Daha anlaşılır olması
	5	5	Diğer cevaplar
	<b>Programda dil bilgisi ayrı bir başlık içinde ele alınmamalıdır.</b>	1	3
2		2	Dil bilgisi öğretiminin metinlere dayalı olarak daha iyi anlaşılması
7		7	Diğer cevaplar

Öğretmenlerden %55'i (16) dil bilgisinin programda ayrı bir başlık olarak ele alınması gerektiğini %45'i (12) ise dil bilgisinin ayrı bir başlık olarak ele alınmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Dil bilgisinin, programda ayrı ele alınması gerektiğini savunanlar, "Ö21: Dil bilgisi becerileri ayrı başlık içine alınabilir; çünkü okuma, anlam, anlatım dışında bir beceri alanını kapsıyor. Özellikle 5. ve 6. sınıflar için dil bilgisi kuralları içerdiği soyut kavramlar yüzünden oldukça güç kavranabiliyor. Bunun önüne geçebilmek adına, ayrı bir başlık daha kapsamlı değerlendirilebilir." derken dil bilgisinin ayrı bir başlık olarak ele alınmamasını savunanlar, "Ö16: Bir okuma metni veya dinleme metni üzerinde okuma, dinleme, anlama, anlatım, yazı ve dil bilgisi kazanımları bir bütün halinde aşamalı olarak kazandırılmalı." demektedir.

## 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) dil bilgisi konularının kademelere göre (sınıf düzeylerine göre) sıralanması sizce uygun mu? Sebebiyle birlikte açıklayınız. (Yanıtlarınızı "Evet; çünkü... / Hayır; çünkü" şeklinde açıklayınız.)

Tablo 4: Öğretmenlerin Programda Dil Bilgisi Konularının Kademelere Göre Sıralanmasının Uygunluğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod
Programdaki dil bilgisi konularının kademelere göre sıralanmasını uygun buluyorum.	1	5
	3	Öğrencilerin akademik düzeyine uygun olması
	2	Konuların somuttan soyuta gitmesi
Programdaki dil bilgisi konularının kademelere göre sıralanmasını uygun bulmuyorum.	6	Diğer cevaplar
	1	6
	4	Konuların öncelik sonralık bütünlüğünün sağlanamaması
	3	Öğrencilerin akademik düzeyine uygun olmaması
	2	Kademelere eşit şekilde dağıtılmaması
Fikrim yok (?)	3	Diğer cevaplar
	1	1
	-	-

Öğretmenlerin %50'si (14) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) dil bilgisi konularının kademelere göre sıralanışını uygun bulmadığını belirtirken %46'sı (13) uygun bulduğunu belirtmiş, %4'ü ise (1) fikir belirtmemiştir. Dil bilgisi konularının kademelere göre sıralanışının uygun olmadığını savunanlar "Ö6: Hayır, çünkü kademelere eşit şekilde dağıtıldığını düşünmüyorum. Ö24: Hayır, bazı konular anlatılmadan diğer konunun verilmesi yanlış oluyor." derken uygun olduğunu savunanlar "Ö28: Evet. Belli bir aşamaya göre sıralanmış." demişlerdir.

### 3.1.2. Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Sorular

Bu tema altında öğretmenlere, ders kitaplarına dönük üç soru yöneltilmiştir.

### 3. Bir dil bilgisi konusunun öğretimine başlanırken ders kitaplarında ilk olarak hangisinin yapılmasını tercih edersiniz?

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminde Konuların Öğretim Yöntemine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
Örnekler verilsin, bu örnekler vasıtasıyla kurala ulaşılsın.	14 (%50)
Kavramların tanımı yapıldıktan sonra örnekler verilsin	10 (%35,7)
Konuyla ilgisi olan önceki konular hatırlatılsın.	8 (%28,6)

Öğretmenlerin çoğu, dil bilgisi öğretimine başlanırken ders kitaplarında ilk olarak “Örnekler verilsin, bu örnekler vasıtasıyla kurala ulaşılsın.” derken en az “Konuyla ilgisi olan önceki konular hatırlatılsın.” demişlerdir.

### 4. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini, alıştırmalarını dil bilgisi öğretimi için yeterli buluyor musunuz? Sebebiyle birlikte açıklayınız. (Yanıtlarınızı "Evet; çünkü... / Hayır; çünkü" şeklinde açıklayınız.)

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeterliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod	
Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini yeterli buluyorum.	1	1	Sınav sistemine uygun hazırlanması
Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini yeterli bulmuyorum	2	1	Sayısı az
	7	2	
	4		Basit olması, öğretici düzeyde olmaması
	3		Etkinliklerin tekdüze olması
	3		Gerekçe belirtilmemiş.
	5		Diğer cevaplar

Öğretmenlerin %96'sı ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini ve alıştırmalarını dil bilgisi öğretimi için yetersiz bulurken %4'ü (1) yeterli bulunduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olmadığını savunanlar “Ö7: Hayır. Çünkü etkinlikler bazen birbirinin tekrarı şeklinde aynı tarzda etkinlikler oluyor. Bu da öğrencinin konunun farklı yönlerini görmesine engel oluyor. Öğrenci aynı konuyla ilgili farklı tarzda bir etkinlik ya da soru görünce bocalıyor. Bunun için dil bilgisi etkinliklerinin çeşitliliğinin artırılması gerekir.” derken yeterli olduğunu savunan öğretmen “Ö14: Evet, çünkü sınav sistemine göre yeterli örnek ve anlatıma sahip.” demiştir.

### 5. Ders kitabındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun buluyor musunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız. (Yanıtlarınızı "Evet; çünkü... / Hayır; çünkü" şeklinde açıklayınız.)

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimine Uygunluğuna İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod	
<b>Ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun buluyorum.</b>	7	2	Metinlerin dil bilgisi öğretimine uygun olması
		2	Öğrencilerin düzeyine uygun olması
		3	Diğer cevaplar
<b>Ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun bulmuyorum.</b>	1	7	Metinlerin dil bilgisi öğretimine uygun olmaması
	6	2	Uygulanabilir olmaması
		7	Diğer cevaplar
<b>Kararsızım.</b>	5	4	Bazı metinlerin uygun, bazılarının uygun olmaması
		1	Diğer cevaplar

Öğretmenlerin %57'si (16) ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun bulmazken %25'i (7) uygun bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %18'i (5) ise bu konuda kararsızdır. Bu soruya olumsuz cevap veren öğretmenler "Ö13: Hayır. Metinler seçilirken dil bilgisi kuralları dikkate alınmıyor." şeklinde cevaplarını vermiştir. Kararsız olanların düşünceleri ise "Ö7: Bazı metinler istenilen dil bilgisi kurallarını öğretmekte yeterli olurken bazı metinler bu konuda yetersiz kalmaktadır. Kitap yazarlarının ve kitabı inceleyen sorumlu kişilerin bu konuda daha hassas olması gerekmektedir." derken olumlu cevap veren öğretmenler "Ö27: Evet. Çünkü metinler çocukların düzeylerine uygun." demişlerdir.

### 3.1.3. Öğretmenlerin Uygulamaları, Görüşleri ve Önerileri ile İlgili Sorular

Bu tema altında öğretmenlere, dil bilgisi ile ilgili dersteki uygulamalarına, görüşlerine ve bu konu hakkındaki önerilerine dönük altı soru yöneltilmiştir.

#### 3.1.3.1. Uygulamaları:

**6. Dil bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere çalışma yaprakları kullanıyor musunuz? Sebebiyle birlikte açıklayınız (Yanıtlarınızı "Evet; çünkü... / Hayır; çünkü" şeklinde açıklayınız).**

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları Kullanımlarına İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod	
<b>Dil bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere çalışma yaprakları kullanıyorum.</b>	2	1	Konuların anlaşılması ve pekiştirilmesi için
	1	0	
		6	Ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması

	2	Soyut konuların somutlaştırılması için
	3	Diğer cevaplar
<b>Dil bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere çalışma yaprakları kullanmıyorum.</b>	7	3 Akıllı tahtanın yeterli olması
	2	Gerek duyulmaması
	2	Diğer cevaplar

Öğretmenlerden %75'i (21) dil bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları kullandıklarını %25'i (7) ise dil bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma yapraklarını kullanan öğretmenler "Ö8: Evet, kullanıyorum. Çünkü kitaplarda yer alan etkinlikler test şeklinde olmadığı için çocuklar test tekniğini tam manasıyla öğrenemiyorlar ya da etkinlikler çocukların konuyu kavramasında yetersiz kalabiliyor. İhtiyaca ve zamana göre çalışma yaprakları ve MEB kazanım kavrama testlerini derste kullanıyorum." derken kullanmayan öğretmenler "Ö1: Hayır, çünkü gerek yok. Ö27: Hayır, çünkü akıllı tahta kullanımı yeterli oluyor benim için." demiştir.

### 7. Dil bilgisi öğretimi için her hafta ortalama kaç ders saatini ayırıyorsunuz?

Tablo 9: Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Ayırdıkları Süreye İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
İki	17 (%60,7)
Bir veya birden daha az.	6 (%21,4)
Üç	3 (%10,7)
Dört veya dörtten daha çok	2 (%7,2)

Verilen cevaplara göre, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ayırdıkları vakit en çok "iki" ders saati iken en az "dört veya dörtten daha çok" ders saatidir. Öğretmenlerin beş saatlik Türkçe dersinin yarısını dil bilgisi öğretimine ayırdıkları görülmektedir.

### 3.2.3.2. Görüşleri:

**8. Zaten okuyoruz ve yazıyoruz, ek olarak bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesi sizce gerekli midir? Dil bilgisi ortaokul düzeyindeki bir öğrenciye hangi katkıları sağlar? Sebepleriyle birlikte açıklayınız. (Yanıtlarınızı "Gerekli; çünkü... / Gerekli değil; çünkü" şeklinde açıklayınız.)**

Tablo 10: Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

	Sıklık	Kod
<b>Dil bilgisi öğretimi gereklidir.</b>	25	9 Ana dilinin kurallarının bilinmesinin gerekmesi
		7 Duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için
		2 Dil bilgisinin diğer becerileri de etkilemesi



7 Diğer cevaplar

**Dil bilgisi öğretimi gerekli değildir.** 3 2 Soyut olması ve günlük yaşamda karşılaşılması  
1 Diğer cevaplar

Öğretmenlerin %89'u (25) bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesinin gerekli olduğunu, %11'i (3) bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesinin gerekli olmadığını belirtmiştir. Dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu savunan öğretmenler “Ö8: Gereklidir. Çünkü ana dilinin kurallarını iyi bir şekilde bilmeyen öğrenci ne tam manasıyla iyi bir okuyucu olabilir ne de yazılı olarak kendisini düzgün olarak ifade edebilir. Dilin işleyiş düzenini kavratmak ve öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak için dil bilgisi kurallarının öğretilmesi gerekmektedir.” derken gereksiz olduğunu savunanlar “Ö24: Gerekli değil, çünkü o seviyedeki çocuklar için soyut kalıyor. Ö7: Gerekli değil çünkü günlük yaşamda kullanım alanı yok.” demektedir.

### 9. Ortaokul Türkçe derslerinde gösterilen gereksiz yere gösterildiğini düşündüğünüz bir konu var mı?

**Tablo 11:** Öğretmenlerin Dil Bilgisi Konularının Gerekliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
Hepsi gerekli	11 (%39,3)
Fiilde çatı	7 (%25)
Fiilimsi	6 (%21,4)
Fiilde anlam	3 (%10,7)
Anlatım bozuklukları	3 (%10,7)
Ek-kök (yapım, çekim eki vs.)	3 (%10,7)
Ek fiil	3 (%10,7)
Diğer	3 (%10,7)

Öğretmenler, dil bilgisi konuları ile ilgili en çok “Hepsi gerekli” cevabını verirken gereksiz olduğunu en az savundukları konu “Ek fiil”dir.

### 3.2.3.3. Önerileri:

### 10. Sizce öğrencilerin ders kitaplarında dil bilgisi konularını daha iyi öğrenebilmeleri için hangisinin yapılması daha yararlı olur?

**Tablo 12:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konularının Nitelikli Öğretimine İlişkin Önerilerine Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
Dil bilgisi, metinler üzerinden anlatılmalıdır.	15 (%53,6)
Etkinlik çeşitleri artırılabilir.	11 (%39,3)
Metin sayısı azaltılıp etkinlik sayısı çoğaltılmalıdır	8 (%28,6)

Ders kitaplarında kısa dil bilgisi notları olmalıdır	8 (%28,6)
Dil bilgisi konularını teknolojiyle birleştirilmelidir.	6 (%21,4)
Şu an yapılan uygulamalar yeterli.	-

Bu soruya öğretmenler en çok “Dil bilgisi, metinler üzerinden anlatılmalıdır.” cevabını verirken hiçbir öğretmen “Şu an yapılan uygulamalar yeterli.” cevabını vermemiştir.

### **11. İdeal bir dil bilgisi öğretimi sizce nasıl olmalıdır?**

**Tablo 13:** *Öğretmenlerin İdeal Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Önerilerine Ait Bulgular*

<b>Kod</b>	<b>Sıklık</b>
Dil bilgisi öğretimi günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.	5
Etkinliklerin niceliği ve niteliği artırılmalıdır.	4
Konular öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır.	4
Uygulamaya önem verilmelidir.	4
Metinler dil bilgisi öğretimine uygun hazırlanmalıdır.	3
Diğer cevaplar	8

Öğretmenlerin önerilerinden bazıları şunlardır:

Ö11: Bol etkinlikli olmalıdır.

Ö12: Kuralların yaşa uygun olarak sıralandığı, güncel ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinler üzerinde alıştırmaya yapılabilecek şekilde olmalıdır. Ancak hiçbir zaman anlama ve anlatmanın önüne geçmemelidir. Basit ve herkesin anlayacağı şekilde, ayrıntılara girmeden verilmelidir.

Ö22: Basitten zora doğru olmalı. Mevcut ders kitaplarında konular parça parça verilmiş. Bence dil bilgisi konuları bir bütünlük içinde verilmelidir.

Ö23: Konuların daha az ve her yıl kısa tekrarlar ile verilmesi gerekiyor.

Ö8: Merak ve sözlük kullanma alışkanlığı ile.

Ö6: Dilin kökenine inilerek (sözcüklerin kökeni öğretilmeli).

### **3.2. Öğrenci Bulguları**

Çalışma iki başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin cevapları kodlanarak sıklık düzeyleri incelenmiştir. Açık uçlu sorularda öğrencilerin verdiği cevapların gerekçelerinden bazıları örnek olarak verilmiştir. Kapalı uçlu sorularda öğrenci birden fazla seçeneği seçtiği için cevapların sıklık düzeyleri ankete katılan öğrenci sayısından (27) fazla olabilmektedir.

#### **3.2.1. Dil Bilgisine Yönelik Tutum ile İlgili Sorular**

**1. Zaten okuyoruz ve yazıyoruz, ek olarak bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesi sizce gerekli midir? Sebepleriyle birlikte açıklayınız. (Yanıtlarınızı "Gerekli, çünkü... / Gerekli değil, çünkü..." şeklinde açıklayınız.)**

**Tablo 14:** *Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular*

	Sıklık	Kod
<b>Bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesi gereklidir.</b>	2	8
	4	4
	3	3
	2	2
	7	7
<b>Bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesi gerekli değildir.</b>	2	2
<b>Fikrim yok(?)</b>	1	1

Öğrencilerin %88,8'i (24) bir insanın ana dilinin dil bilgisini öğrenmesinin gerekli olduğunu belirtmiş, %7,4'ü (2) gerekli olmadığını belirtmiş ve %3,7'si (1) fikir belirtmemiştir. Dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu savunan öğrenciler “Ö14: Gerekli, çünkü bir insan kendi dilini bilmezse başka dilleri, bilgileri zaten doğru öğrenemez. Bence insan önce kendi dilini bilmeli.” ve “Ö18: Gerekli, çünkü insan dilini bilemezse ben Türküm diyemez.” derken gerekli olmadığını savunanlar “Ö4: Gerekli değil; çünkü zaten Türkçe biliyoruz, ne yapalım fiili ve kökleri?” demektedir.

## 2. Ortaokul Türkçe derslerinde gösterilen gereksiz yere gösterildiğini düşündüğünüz bir konu var mı?

**Tablo 15:** Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularının Gerekliliğine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
Hepsi gerekli	13 (%48,1)
Fiilimsi	5 (%18,5)
Ek-kök (yapım, çekim eki vb.)	3 (%11,1)
Fiilde çatı	3 (%11,1)
Ek fiil	3 (%11,1)
Ses olayları	3 (%11,1)
Kelime türleri	2 (%7,4)
Anlatım bozuklukları	1 (%3,7)
Cümle bilgisi (cümle türleri, cümlenin öğeleri)	1 (%3,7)
Fikrim yok	4 (%14,8)

Öğrencilerin %48,1'i (13) “Hepsi gerekli” seçeneğini, %18,5'i, (5) “Fiilde anlam” seçeneğini, %18,5'i (5) “Fiilimsi” seçeneğini, %11,1'i (3) “Ek-kök (yapım, çekim eki vb.)” seçeneğini, %11,1'i (3) “Fiilde çatı” seçeneğini, %11,1'i (3) “Ek fiil” seçeneğini, %11,1'i (3) “Ses olayları” seçeneğini, %7,4'ü (2) “Kelime türleri” seçeneğini, %3,7'si (1) “Anlatım bozuklukları seçeneğini, %3,7'si (1)

“Cümle bilgisi (cümle türleri, cümlenin ögeleri)” seçeneğini, %14,8’i (4) “Fikrim yok” seçeneğini seçmiştir. Sözcükte anlam seçeneği öğrenciler tarafından seçilmemiştir.

### 3.2.2. Dil Bilgisi Öğretim Materyalleri ile İlgili Sorular

#### 3. Bir dil bilgisi konusunun öğretimine başlanırken ders kitaplarında ilk olarak hangisinin yapılmasını tercih edersiniz?

**Tablo 16:** Öğrencilerin Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminde Konuların Öğretim Yöntemine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
Konuyla ilgisi olan önceki konular bize hatırlatılsın.	10 (%37)
Kavramların tanımı yapıldıktan sonra örnekler verilsin.	9 (%33,3)
Örnekler verilsin, bu örnekler vasıtasıyla kurala ulaşılsın.	8 (%29,6)

Öğrencilerin %37’si (10) “Konuyla ilgisi olan önceki konular bize hatırlatılsın.” seçeneğini, %33,3’ü (9) “Kavramların tanımı yapıldıktan sonra örnekler verilsin.” seçeneğini ve %29,6’sı (8) “Örnekler verilsin, bu örnekler vasıtasıyla kurala ulaşılsın.” seçeneğini seçmiştir.

#### 4. Dil bilgisini öğrenirken ders kitaplarını mı, öğretmenin verdiği çalışma kâğıtlarını mı, yardımcı kaynakları mı daha yararlı buluyorsunuz? Bunun sebebi nedir? (Başka bir fikriniz var ise “Diğer” kısmında belirtiniz.)

**Tablo 18:** Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğretiminde Faydalı Buldukları Kaynaklara İlişkin Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	Sıklık	Kod	
Öğretmenin verdiği çalışma kâğıtlarını daha yararlı buluyorum.	1	3	Daha akılda kalıcı
	4	3	Daha anlaşılır
		2	Öğretmen yanımızda olduğu için cevaplarımızı birlikte kontrol ediyoruz
		2	Daha detaylı
		4	Diğer
Yardımcı kaynakları daha yararlı buluyorum.	7	3	Daha açıklayıcı
		2	Örnekleri daha anlaşılır.
		2	Diğer
Ders kitabını daha yararlı buluyorum.	1	1	Nitelikli ve anlaşılır olduğu için.
Öğretmeni daha yararlı buluyorum. (Diğer)	4	4	Öğretmen anlatınca daha iyi anlıyorum.
Fikrim yok(?)	1	1	-

Öğrencilerin %51,8’i (14) “Öğretmenin verdiği çalışma yapraklarını daha yararlı buluyorum.” seçeneğini, %25,9’u (7) “Yardımcı kaynakları daha yararlı buluyorum.” seçeneğini, %3,7’si (1) “Ders

kitaplarını daha yararlı buluyorum.” seçeneğini, %14,8’i (4) “Diğer”(Öğretmen) seçeneğini seçmiş; %3,7’si (1) fikir belirtmemiştir.

Öğrenciler cevaplarının gerekçelerini şu şekilde açıklamışlardır:

Ö7: Öğretmenin verdiği çalışma yapraklarını daha yararlı buluyorum çünkü öğretmenin verdiği çalışma yapraklarındaki örnekler daha çok akılda kalıyor.

Ö19: Yardımcı kitapları daha yararlı buluyorum çünkü ders kitaplarında dil bilgisinin konu anlatımı olmuyor, sadece metinler oluyor ve bu da öğrencilere daha çok da bana yetmiyor.

Ö9: Ders kitabını daha yararlı buluyorum çünkü daha nitelikli daha anlaşılır.

Ö26: Öğretmeni daha yararlı buluyorum çünkü öğretmen anlatınca kafama daha iyi oturuyor.

#### **5. Ders kitaplarınız dışında farklı kaynaklar (yardımcı kaynak, konu anlatımı, soru bankası) kullanmaya ihtiyaç duymanızın sebebi nedir?**

**Tablo 17:** Öğrencilerin Ders Kitabı Dışında Farklı Kaynaklar Kullanmaya İhtiyaç Duymalarının Sebeplerine İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Seçenekler	Sıklık
LGS için daha nitelikli kitaplara gereksinim duyulması.	14 (%51,9)
Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olması	8 (%29,6)
Ek kaynaktaki tanımların ve örnek uygulamaların daha anlaşılır olması	5 (%18,5)
Beni ek kaynak kullanmaya yönelten sebep yok.	3 (11,1)

Öğrencilerin %51,9’u (14) “LGS için daha nitelikli kitaplara gereksinim duyulması.” seçeneğini, %29,6’sı (8) “Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olması” seçeneğini, %18,5’i (5) “Ek kaynaktaki tanımların ve örnek uygulamaların daha anlaşılır olması” seçeneğini ve %11,1’i (3) “Beni ek kaynak kullanmaya yönelten sebep yok.” seçeneğini seçmiştir.

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dil bilgisi öğretimini gerekli buldukları anlaşılmıştır. Bu durum daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla ortaklık göstermektedir (Yaman ve Karaaslan, 2010; Aydın, 1999; Jean ve Smard, 2011). Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler, ders kitaplarını dil bilgisi etkinliklerinin ve uygulamalarının niceliği ve niteliği yönünden yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları, önceki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Salman ve Aydın 2018; Anılan, 2014; Salman, 2018; Arıcı, 2005).

Çalışmada dil bilgisi öğretiminin sac ayakları olan öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenlerin uygulamaları hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Programla ilgili sorular, öğrencilerin düzeyi göz önünde bulundurularak sadece öğretmenlere sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar alt problemler kapsamında şöyledir:

Öğretmenlerin çoğu, dil bilgisinin programda ayrı bir başlık olarak ele alınmasını konu bütünlüğünün sağlanması, kazanımlarının diğer becerilerden farklı olması ve daha anlaşılır olması sebepleriyle olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise tüm becerilerin bir bütünlük içinde olmasının gerekmesi ve dil bilgisi öğretiminin metinlere dayalı olarak daha iyi anlaşılması gibi sebeplerle olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda dil bilgisinin ayrı bir başlık içinde ele alınmasının istenmesinin en büyük nedeni dil bilgisinin diğer becerilerle hem teoride hem de uygulamada yeterince bütünleştirilememesi olarak değerlendirilebilir. Çoğu araştırmacı, dil bilgisi öğretiminin diğer becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiği kanısındadır (Göçer, 2015; Bağcı Ayrancı, 2017; Yaman ve Karaarslan; 2010; Göçer ve Aslan, 2018). Her ne kadar araştırmacılar dil bilgisini diğer becerilerle ilişkilendirse de öğretmenler dil bilgisini ayrı bir beceri alanı olarak görmektedir. Bu durum araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında görüş farklılığı olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar dili bir bütün olarak görme eğiliminde oldukları için becerilerin ayrı olarak değil de bir bütün olarak ele alınması kanaatindedir. Öğretmenler ise becerileri ayrı ayrı olarak ele almanın daha nitelikli eğitim öğretim ortamı sağlayacağı kanaatindedir.

Programda dil bilgisi konularının kademelere göre sıralanmasını uygun bulan ve bulmayan öğretmenlerin sayısı neredeyse eşittir. Uygun bulan öğretmenler konuların öğrencinin akademik düzeyine uygun olduğunu ve konuların somuttan soyuta gittiğini gerekçe olarak gösterirken; uygun bulmayan öğretmenler ise konuların öncelik-sonralık bütünlüğünün sağlanamadığını, öğrencilerin akademik düzeyine uygun olmadığını ve konuların kademelere eşit dağıtılmadığını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin ortak bir kanısı olmadığı ortadadır. Programda konuların akademik olarak sıralanmasında belli birtakım problemlerin olduğu göz önünde yerken öğretmenlerin bazılarının bu konuya hiç değinmemeleri düşündürücüdür. Örneğin öğretim programında (2018) öğrenci daha cümlelerin öğelerini bilmezken “Ek fiilin işlevlerini kavrar” kazanımıyla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla cümlede yüklemi bulamayan öğrenci, ek fiilin isimleri yüklem yaptığı yargısını anlayamamaktadır. Bu ve bunun gibi örnekleri çoğaltabiliriz. Yapılandırmacı yaklaşımla bireyler, ön bilgileri ile yeni bilgiye anlam verirler (Tan, 2015; Ulusoy, 2014; Ocak, 2007) düşüncesi ön plana çıkmıştır. Yeni öğretim programı da yapılandırmacılığa göre hazırlandığı için bilginin aşamalandırılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar program içeriği sarmal yaklaşıma göre hazırlansa da bu noktada eksikleri/eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bazıları ise var olan aksaklıkları ya fark etmemektedir ya da bu aksaklıkların üzerinde gereği kadar durmamaktadır.

Dil bilgisi konusunun öğretiminde ders kitaplarında ilk olarak hangisinin yapılmasını tercih edersiniz alt problemine ilişkin olarak her ne kadar öğretmenlerin çoğu “Örnekler verilsin, bu örnekler vasıtasıyla kurula ulaşılsın.” seçeneğini seçse de öğrencilerin çoğu “Konuyla ilgisi olan önceki konular bize hatırlatılsın.” seçeneğini seçmiştir. Bu noktada öğretmenler ve öğrenciler arasında tam bir zıtlık olduğu söylenebilir; çünkü öğretmenlerin verdiği cevap öğrenciler tarafından en az seçilen seçenektir,

öğrencilerin verdiği cevap ise öğretmenler tarafından en az seçilen seçenektir. Örneklerden kurala ulaşmak çağdaş eğitimde daha çok tercih edilen bir yöntemdir (Göçer, 2015; Bağcı A., 2017; Göğüş, 1978; Cemiloğlu 2009; Sağır 2002; Ertekinoglu 2003). Bu noktada yapılan çalışmaların, öğretmenlerin görüşleriyle desteklendiği görülmektedir. Örneklerden kurala ulaşan öğrenci problemi kendi içinde anlayıp buna çözüm getirme uğraşı içinde olacağından hem bilgiye ulaşmayı öğrenecek hem de bilginin akılda kalmasını sağlamış olacaktır. Bununla beraber öğrenciler, ezberci anlayışla eğitim aldıkları için bu noktada beklentileri de sabit kalmakta ve bilgiyi yapılandırmaktan çok tekrar yoluyla öğrenmeyi istemektedirler. Dolayısıyla bu noktada öğrencilerin beklentilerini de çağdaş anlayışa uygun olarak değiştirmek ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlamak gerekmektedir.

Öğretmenler ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini, dil bilgisi öğretimi için yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu durum da daha önce yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çevik ve Güneş, 2017; Arıcı, 2005; Salman ve Aydın, 2018; Anılan, 2014). Öğrenciler ise bu konuyla ilgili kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtta ders kitaplarındaki etkinlikleri hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada yine karşımıza ders kitaplarının nitelik problemi çıkmaktadır. Etkinlikler düzeyinde öğretmene ve öğrenciye yetersiz gelen bir ders kitabıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşamayacağı açıktır. Ayrıca bu durum öğrencilerin, bireysel olarak ders kitapları dışında yardımcı kitaplar kullanmasına sebep olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin (2012) 37. maddesine göre bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz. Buna rağmen bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğu ders kitapları dışında yardımcı kaynaklar kullanmaktadır. MEB'in müfredat programına uygun hazırlanmamış ders kitabı dışındaki kaynakların öğrenci tarafından kullanılıyor oluşu, hem programın hedeflerine ulaşması bakımından hem de programın uygulayıcıları olan öğretmenler için kısa ve uzun vadede çeşitli sorunlara yol açabilir. Hazırlanan kaynakların farklılık göstermesi, öğrencilerin öğrenme yeterlilikleri ve düzeylerinde birtakım farklılıkların oluşmasına sebep olabilir ve eğitimin standartlaşmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle yardımcı kaynakların kullanımını azaltmak ya da hiç kullanılmamalarını sağlamak için yapılacak en önemli şey, ders kitaplarının niteliğini artırmak olacaktır.

Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun bulmamakta, bir kısmı ise uygun bulmaktadır. Bazıları ise bu konuda kararsızdır. Hem metinlerin hem de etkinliklerin yetersiz bulunması önceki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Salman, 2018; Anılan, 2014). Yeni programda dil bilgisinin okuma ve yazma becerilerinin içinde verildiğinden dil bilgisi öğretiminde metinlerin önemi artmıştır. Hem bu çalışma hem de önceki çalışmaların sonuçlarına göre metinlerde eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Bu eksiklikler giderilmeden var olan metinler ile dil bilgisi öğretimin başarıya ulaşması beklenemez. Bu sebeple metinlerdeki eksiklikleri giderecek çalışmalar yapılmalıdır.

“Dil bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları kullanıyor musunuz?” sorusunda öğretmenlerin çoğu çalışma yaprakları kullandıklarını, çok az bir kısmı ise kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenler buna gerekçe olarak konuların anlaşılmasında ve pekiştirilmesinde, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve bu nedenle soyut konuların somutlaştırmasında çalışma yapraklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada yine karşımıza ders kitaplarının hem nitelik hem de nicelik olarak yetersizliği çıkmaktadır. Yine öğrencilere yöneltilen “Dil bilgisi öğretiminde hangisini daha faydalı buluyorsunuz?” sorusuna büyük bir çoğunluk çalışma kâğıtlarını ve yardımcı kaynakları faydalı bulduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarını sadece bir öğrenci faydalı bulmaktadır. Güven (2013) etkinliklerin pekiştirilmesinde çalışma kâğıtlarının kullanılması gerektiğini belirtse de programa uygun şekilde hazırlanmış ders kitapları olmadan yalnızca çalışma kâğıtlarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşması beklenemez. Ayrıca günümüzde dil bilgisi öğretiminde yaşanan aksaklıkların bir sebebi de dil bilgisi öğretiminde ders kitaplarının değil, çalışma kâğıtlarının ağırlıklı olarak kullanılması olabilir. Bununla birlikte alanyazında, çalışma kâğıtlarının nitelikleri ve kullanım amaçları ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca öğrenciler de kendilerine yöneltilen “Ders kitapları dışında yardımcı kaynaklar kullanmaya ihtiyaç duymanızın sebebi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplarda ders kitaplarını yetersiz bulduklarını ve bu nedenle başka kaynaklar kullanmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar bu bakımdan birbirleriyle uyumaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları ilk kaynaklar olmaları bakımından ders kitaplarının niteliklerini iyileştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, dil bilgisi öğretimi için iki ders saati ayırdıklarını belirtmiştir. Ünalın’a (2001) göre dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Karaman’a (2018) göre dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmak hem programlardaki dil bilgisi anlayışıyla hem de Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesi ile uyumsuzdur. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak değil, diğer becerilerle bütünlük içerisinde yapılmalıdır.

“Ortaokul Türkçe derslerinde gösterilen gerekli olmadığını düşündüğünüz bir konu var mı?” sorusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin birçoğu “hepsi gerekli” seçeneğini seçmiştir. Öğretmenlerin gerekli bulmadığı ilk üç konu ise sırasıyla fiilde çatı, fiilimsi ve fiilde anlamdır. Öğrencilerin gerekli bulmadığı ilk iki konu ise fiilde anlam ve fiilimsi konularıdır. Diğer konuların sıklık düzeyleri aynıdır. Öğretmenlerle öğrencilerin benzer şekilde düşünceleri önemlidir. Bu sonuç, yukarıdaki dil bilgisi öğretimi gereklidir yargısını desteklemektedir. Ayrıca cevaplarda her iki grubun fiil konusunda sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Erdem (2008), öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok zorlandıkları konuları sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümleler olarak tespit etmiştir. Arıcı (2005) da öğrencilerin kip, çatı, ek fiil ile noktalama ve imla konularını kavramakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında fiil konusunda yaşanan problemlerin geçmişten



günümüze devam ettiği, bu nedenle fiil konusundaki eksikliklerin saptanmasına ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

“Öğrencilerin ders kitaplarında dil bilgisi konularını daha iyi öğrenebilmeleri için hangisinin yapılması daha yararlı olur?” sorusunda her ne kadar öğretmenlerin birçoğu “Dil bilgisi metinler üzerinden anlatılmalıdır.” seçeneğini seçse de bir kısmı “Metin sayısı azaltılıp etkinlik sayısı çoğaltılmalıdır.” seçeneğini seçmiştir. Öğretmenler ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri nitelik bakımından yeterli bulmasa da dil bilgisi öğretiminin metinlerin ve etkinliklerin kullanılmasını tercih etmeleri dikkat çekicidir. Dil bilgisinin salt metinlerle ya da salt etkinliklerle yapılması gibi bir durum düşünülemez. Bundan dolayı nitelikli metinlerin ve etkinliklerin bir arada kullanılması dil bilgisindeki başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

“İdeal bir dil bilgisi öğretimi nasıl olmalıdır?” sorusuna öğretmenler; dil bilgisi öğretiminin günlük hayatla ilişkilendirilmesini, etkinliklerin niceliğinin ve niteliğinin artırılmasını, konuların öğrenci düzeyine uygun olmasını, uygulamaya önem verilmesini ve metinlerin dil bilgisi öğretimine uygun hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Verilen cevaplar 2005’ten beri öğretim programı tasarımı kilit rol oynayan yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmiş olduğunu göstermesi bakımından önemli olsa da getirilen bu önerilerin çoğu, yalnızca dil bilgisinin öğretimiyle değil, bütün derslerin öğretimi ile ilgili genel önerilerdir. Bu bakımdan bu husustaki sorunun bir süredir farkında olduğunu ve bu sorun üzerinde düşünüldüğünü gösteren yaratıcı ve çözüm getirecek öneriler sunulması daha yararlı olabilirdi.

### **3.1. Öneriler**

- Öğretim programı, konuların öncelik-sonralık bütünlüğü dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.
- Öğretim programını hazırlayanlar ile ders kitaplarını hazırlayanlar ortak çalışarak hedef ve hedefe yönelik içerik oluşturmada bir bütünlük sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciye uygunluğunun yanı sıra dil bilgisi öğretimine uygunluğu da dikkate alınarak metinler yeniden düzenlenebilir.
- Dil bilgisinin kazanımlarıyla diğer becerilerin kazanımlarının bütünleştirilmesine yönelik etkinlik çalışmaları yapılabilir.
- Fiil konusunun anlaşılabilirliğini artırmak için ders kitaplarında içerik düzenlemelerine daha çok önem verilebilir.
- Çalışma kâğıtlarının nitelikleri, kullanım amaçları ve etkililikleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1893-1924.
- Arıcı, A. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. (2010). Ana Dil Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 77-89.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme Yöntemi ile dilbilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 76, 291-323.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, Mustafa. (2009). *Türkçe öğretimi*. Alfa Aktürk Yayınları.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Ertekinoğlu, S. (2003). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göçer, A. ve Aslan, S. (2018). Türkiye’de Dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- Göğüş, Beşir. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Jean, G. ve Smard, D. (2011). Grammar teaching and learning 12: necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (12.09.2012). *Resmî Gazete* (28409). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16593&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Nassaji, H. ve Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Ocak, G. (Ed.). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 6(4), 2627-2638.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Salman, B. ve Aydın, İ. (2018). yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1265-1284.
- Tan, Ş. (Ed.). (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (Ed.) (2014). *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programına göre dil bilgisi öğretiminin etkililiği: nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 251-269.