

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editör
Prof. Dr. Nihat Karaer

Eğitim Bilimleri Alanında Güncel Yaklaşımlar

Editör

Prof. Dr. Nihat Karaer

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Prof. Dr. Nihat Karaer

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Mart, 2025

Yayımcı Sertifika No
45813

Matbaa Sertifika No
47381

ISBN
978-625-6634-67-1

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres:Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B,
06480, Mamak, Ankara, Türkiye.
Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuskitap.com
e-mail: platanuskitap@gmail.com



PLATANUS PUBLISHING®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 15

**PILOT ORTAOKULLARDA YÜRÜTÜLEN 5. SINIF YABANCI DİL AĞIRLIKLI HAZIRLIK
UYGULAMASININ İŞLEVSELLİĞİNİN İNCELENMESİ**
SALİH EKER & AKAN DENİZ YAZGAN

BÖLÜM 243

**BİNGÖL VE ÇEVRESİNDE UNUTULMAYA YÜZ TUTMUŞ GELENEKSEL OYUNLAR ÜZERİNE NİTEL
BİR İNCELEME**
BETÜL YILDIZHAN BORA & HANDAN HAMARAT

BÖLÜM 363

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ İLGİ ÖLÇEĞİ’NİN TÜRKÇE’YE UYARLANMASI
FULYA KURTULUŞ & YÜCEL YÜKSEL & GÜLNİHAL AYTEKİN YÜKSEL & İBRAHİM ERCİVAN &
ERHAN KIRLIOĞLU

BÖLÜM 479

**PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN ETKİNLİKLERİN POZİTİF SINIF
ATMOSFERİNE ETKİLERİ**
ELİF ŞAHİKA UZBOZAĞAÇ & AYDIN SELLİOĞ & ÖZER UZBOZAĞAÇ & REMZİ BURÇİN ÇETİN

BÖLÜM 599

STEM EĞİTİMİ
**(BİLİM, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK): EĞİTİMDE UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN
İNCELENMESİ**
EZGİ PELİN YILDIZ

BÖLÜM 6 119

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİ,
BİLGİYE YÖNELİK MERAK DÜZEYLERİ VE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**
GÜLNIHAL AYTEKİN YÜKSEL & YÜCEL YÜKSEL & HASAN YILMAZ & İSMAİL KİBAR

BÖLÜM 8 133

**ÇOCUK YETİŞTİRMEDE YENİ TREND: HELİKOPTER EBEVEYNLİK VE ÇOCUK RUH SAĞLIĞINA
Etkisi**
ALİ FUAT YALÇIN

BÖLÜM 9 147

ÖZEL EĞİTİM VE ÖZEL EĞİTİMDE BİLGİSAYAR TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMI
ABDULLAH ÇETİNKAYA & SABİHA ÇETİNKAYA & ÖZCAN ERCAN & MELİHA ERCAN

BÖLÜM 10 157

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ YAZMAYA
YÖNELİK TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ**
HATİCE VATANSEVER BAYRAKTAR & DUYGU DERELİ

BÖLÜM 1

Pilot Ortaokullarda Yürütülen 5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Uygulamasının İşlevselliğinin İncelenmesi*

Salih Eker¹ & Akan Deniz Yazgan²

* Bu çalışma, Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN danışmanlığında, Salih EKER tarafından hazırlanan “Pilot ortaokullarda yürütülen 5. Sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık uygulamasının işlevselliğinin incelenmesi” adlı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0002-4607-6700

Giriş

Bireyin yabancı bir dili öğrenmesi ve kendini ifade edecek seviyede bu yabancı dili kullanması bireyin gerek kişisel gelişim alanından gerekse tüm gelişim alanlarının gelişimi açısından oldukça önem arz etmektedir. 2017-2018 eğitim yılı itibariyle seçilen pilot ortaokullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık uygulaması başlatılmıştır. Pandemi süreci ile kesintiye uğramış olsa da halen pilot okullarda yürütülen bu uygulama ile programın paydaşları olarak yer alan öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin uygulamanın işlevselliği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, hazırlık uygulamasının ülke çapında yaygınlaştırılarak daha sistemsel yönetilebilmesi gelişen küresel ve teknoloji dünyasını yakalamak açısından önem arz etmektedir.

Bu amaçtan hareketle pilot ortaokullarda yürütülen 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık uygulaması hakkında hazırlık uygulamasında yer alan branş öğretmenlerinin, velilerin ve okul idarecilerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yönteminde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma verileri, yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak görüşme tekniği aracılığıyla toplanılmıştır. Çalışma grubunu, Kırklareli İli Lüleburgaz İlçesinde yer alan pilot ortaokulda 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfında görev alan, gönüllü bir şekilde araştırmaya katılan 10 branş öğretmeni, 15 veli ve 1 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında, okul yöneticisi, veli ve öğretmenlerin genel olarak uygulamayı olumlu buldukları ancak uygulamanın eksik kısımlarının iyileştirilerek yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

1. Kuramsal Arkaplan

Bireyin yabancı bir dili öğrenmesi ve kendini ifade edecek seviyede bu yabancı dili kullanması bireyin gerek kişisel gelişim alanından gerekse tüm gelişim alanlarının gelişimi açısından oldukça önem arz etmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğrenmek için nüfusun önemli çoğunluğu ciddi miktarda vakit ve maddiyat harcamaktadır. İngilizce evrensel ortak iletişim dili olarak tüm dünyada ön planda olması, bu dile olan ilgi ve öğrenme isteğini ilk sıraya taşımaktadır. İngilizce bilmek, hem güç hem de mesleki bir statü göstergesi olarak görülmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998).

Bir yabancı dili öğrenebilme, bir dil öğrenmek için zorunlu olan temel becerilerin edinme süreci olarak tanımlanır. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yıllardır bir dilin kelime hazinesi, kalıpları olan gramer yapıları, seslerin telaffuzu

gibi bilgilerin öğrencilere aktarılmasıdır (Demirel, 2010). Dünyada birçok ülkede zorunlu ders olarak okutulan yabancı dil dersleri; Türkiye’de de yabancı dil dersi olarak zorunlu ders olarak yer almaktadır. Ancak zorunlu ders olarak okutulmasına karşın Türkiye’de İngilizce eğitimi düşük oranda seyretmektedir. İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) verileri incelendiğinde Türkiye, 80 ülke içerisinde 62’nci, Avrupa yer alan 27 ülke içindeyse 26’ncı sırada sıralanmaktadır (Education First, 2018). TEPAV (2014) deki çalışmada Türkiye’nin ilköğretim ve ortaöğretimde İngilizce eğitiminde düşük performans gösterdiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran bazı unsurların yer aldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dil öğretiminin önemine yönelik yeni düzenlemelerle dil eğitiminde yeni tekniklerle yabancı dil öğretimi öğretim ders saatini arttırmıştır (MEB,2017). Türkiye’nin, eğitim tarihi boyunca köklü İngilizce dil eğitimi politikası tarihi bulunmaktadır. Türkiye yabancı dil eğitimi politikası ve planlamasında öncelik (1997, 2005 ve 2013 reformları) dilbilgisel, sosyal, politik ve ekonomik amaçlara yöneliktir. 1997 reformunda lise düzeyinde İngilizce hazırlık sınıfları oluşturulmasına rağmen 2006 yılında tekrar uygulamaya son verilmiştir. Avrupa Birliği ülkeleri dil eğitimi için erken yaşta başlanması gerektiğini değerlendirilmiştir (Eurydice, 2008). Bu durumdan hareketle Türkiye 2. sınıftan başlayarak yabancı dil eğitimi vermek amacıyla bilgisayar programı geliştirmiş ve DynED programını eğitim sürecine entegre etmeye çalışmıştır. Başvurulan yollardan en tercih edileni yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasıdır (Kandemir ve Tok, 2015). Türkiye yabancı dil eğitimi uygulamaları incelendiğinde, 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana ilkökul 2, 3 ve 4. sınıflarda haftalık 2 ders saati; ortaokul 5 ve 6. sınıflarda haftalık 3ders saati; 7 ve 8. sınıf düzeyinde de haftalık 4 saat ders saati olarak işlenilmektedir. Uzmanlar ve Millî Eğitim Bakanlığı bu zaman diliminin dil öğrenebilmek açısından kafi olmadığı görüşüne sık sık yer vermektedir (ERG, 2018). İngilizce ders saatlerinin artması, öğrencinin İngilizce diline daha sık maruz kalmasına, dil becerilerini uygulama açısından fırsat edinmesine ve dil öğrenme motivasyonu, akademik başarısının artmasını sağladığı söylenebilir (Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu, 2018). Ancak öğretim saatlerinin verimli olarak değerlendirilmemesi, başarılı sonuçlara ulaşma açısından sıkıntı yaratacaktır (Collins ve Munoz, 2016; Djigunovic, 2012).

Ülkemizde kişi, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde yaklaşık olarak 1200 saat dil eğitimi almaktadır. Hesaplanan zaman dilimi bir öğrencinin günde beş saat üzerinden aralıksız 1,5 sene yabancı dil eğitimi aldığını göstermektedir. Fakat öğrencilerin çoğu kendini ifade edebilme açısından yetersiz kalmakta ve bu

şekilde liseden mezun olup üniversiteye devam etmektedir. Ele alınan bu durum incelendiğinde, yabancı dil eğitim sistemi yeniden gözden geçirilmeli ve öğretim yöntemleri güncellenmelidir (Topkaya ve Küçük, 2010). Bu yönde köklü yenilik, TTK'nın 2013 yılında belirlediği ders saatleri dağıtım çizelgesini güncellemesi kararı olarak görülmektedir. Bu duruma göre, belirlenmiş pilot okullar beşinci sınıf seviyesinde yabancı dil ağırlıklı bir eğitim vereceklerdir. Nisan 2015'de MEB tarafından yapılan açıklama, beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program pilot uygulaması 2016 yılı Eylül ayında gerçekleştirilecektir (Kasap ve Aktaş, 2015). Ana dersler (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi) ve 4 saat seçmeli dersin yer alması şartıyla seçilen pilot okullarda gönüllü şekilde 18 ders saati içeren yabancı dil dersi eğitimi uygulamasının gerçekleştirilebileceği MEB tarafından söylenmiştir. Eğitim alanında kaliteyi artırma politikası içinde bulunan ve yabancı dil eğitiminde iyileştirme çalışmalarını genellikle ders saatlerinin artırılması olarak yöneten MEB, yabancı dil bilmenin gerekliliği, bilgi ve iletişim teknoloji ve uluslararası ilişkiler ağının yaygınlaşmasından dolayı 2017-2018 eğitim-öğretim yılına bakıldığında 81 il içinden 620 ortaokul beşinci sınıf seviyesinde yabancı dil ağırlıklı eğitim pilot uygulamasını sahaya indirmiştir (MEB, 2017).

Yabancı dil eğitim ve öğretimi planlamaları yapılırken eğitim sistemi şartları göz önünde bulundurularak planlama yapılmalı. Hazırlık sınıf uygulama çalışmaları da dikkat gerektiren planlanması ve yürütülmesi çalışmalarını içermektedir. Yabancı dil öğretimi verilirken dilin temeli olan dört dil beceri basamaklarının kazandırılması için zorunlu olan hazırbulunuşluk seviyesi olması gerekmektedir. Mevcut durum incelendiğinde pandemi döneminde sekteye uğrayan uygulama hala yeni bir uygulama olma önemini taşımaktadır.

Bu amaçla, hazırlık uygulamasının paydaşı sayılan branş öğretmenleri, veliler ve idarecilerin hazırlık uygulaması hakkındaki görüşlerin tespit edilmesini, uygulamanın yürütülme kısmında, uygulamada karşılaşılan olumlu veya olumsuz yönden dikkat edilmesi gereken noktaların ortaya çıkarılıp ilerleyen süreçlerde uygulamanın yaygınlaştırılması verimli ve sistemli bir açıdan sürdürülebilmesi önemlidir.

Araştırılan kuramsal alan taramasında, pilot ortaokullarda yürütülen 5. Sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulaması hakkında daha önce İngilizce öğretmen ve okul idarecilerinin görüşlerinin yer aldığı çalışma yapıldığı fakat paydaşların diğer ayağı olan velilerin de dahil edildiği kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle, daha önce ele alınmamış olması açısından kuramsal alan yazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yabancı dil

ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasına yönelik derse giren branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve velilerin görüşleri ele alındığında; ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumlara bakıldığında, daha verimli ve sistemli bir uygulama yapılabileceği ve elde edilen bulgular rehberliğinde hazırlık uygulamasının yaygınlaştırmasına öncü olacağı ve iyileştireceği düşünülmektedir.

Yıldırın ve Tanrıseven (2015) ve De Segovia ve Hardison (2009)'nın yaptıkları çalışmalarda İngilizce eğitiminde denenecek yeni eğitim politikasının verimli bir şekilde uygulanması ve yayılmasının, uygulamada yer alan öğretmen görüşlerinin göz önünde bulundurulmasının zaruri durum olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, eğitim politikaları yapıcılarına ve paydaşlarına, uygulamaya yönelik verilen geri dönütler önem arz etmektedir. Dilekli (2018)'de yapılan çalışmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanan ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı pilot uygulamasını kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından ele almıştır. Şahin ve Göksoy (2019) hazırlık uygulaması ile ilgili olumlu-olumsuz yönlerini, çözümleri ve uygulamanın vazgeçilme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ele almışlardır. Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu (2018)'nin ortak çalışmada, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının avantaj sağlayan durumları, dezavantajlı durumları, uygulama başarısını, yaşadıkları zorlukları ve destekleyen faktörleri içeren öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise, sadece tek paydaş olan öğretmenlerin yanı sıra okul idarecileri ve veli paydaşına da yer verilerek hem uygulamanın niteliklerine hem de programın yapısına yönelik görüşleri geniş bir yelpazede ele almaktadır. Bundan hareketle, çalışmadan elde edilen bulguların, uygulamanın yaygınlaştırılması için program geliştirenlere ve uygulayıcı kişilere katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Buradan hareketle çalışmanın problem cümlesi, “Öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve velilerin belirlenen pilot ortaokullarda beşinci sınıf seviyesinde uygulanmaya başlayan yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” tarzında belirtilmiştir.

1.1. Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi

1.1.1. Dil

Dil ifadesinin birçok tanımlaması vardır. Aksan'ın (1977) tanımında dil, “düşünce ve isteklerin toplumda ses ve anlam yönünden ortak unsuru olan, yer alan kaidelerden yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir sistem” olarak tanımlanmıştır. Demirel (2007) ise dili; insanlar arasında iletişimi yaratan bir araç olarak kullanıldığını ve dilin toplumsal bir

işlevinin olduğunu dile getirmiştir. Bütün bunlara değerlendirildiğinde, dilin bireyler arasında “etkileşimin, iletişimin ve bildirilişimin sağlandığı, somut sınırları olmayan, karmaşık bir sisteme sahip olan ve toplum ile kültür arasında bağ kuran bir sistem “olduğu dile getirilebilir. Dil ve kültür birbiriyle içe içe olan kavramlardır. Yabancı dil öğrenmede ise amaç öğrenilen dilin insanlar arasında iletişim kurulmasıdır. İletişim kurmak için konuşulan dilin dilbilgisi yapısını bilmek yeterli olmamaktadır. Bunun için o dilin kültürünü de bilmek gereklidir. Çünkü dil, kültürün hem bir unsuru hem de aktaranı ve yaratıcısı konumdadır. Öğrenilmek istenen bir yabancı dili tam manasıyla bilmek için o dilin konuşan toplumun yaşam tarzını, atasözü, deyim gibi söz değerlerinin bilinmesi gerekmektedir (Soyşekerci, 2013). Böylece dil, insanların duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmasını sağlamış olacaktır.

1.1.2.Yabancı Dil

Yabancı dil, bir ülkede ikinci dil olarak kullanılan ana dil olarak kullanılmayan dil diye ifade edilebilir. Yabancı dil çoğunlukla o dili konuşan kişilerle iletişime geçmek veya o dilde yazılan eserleri okumak amacıyla gereklidir. Yabancı dil, okullarda ayrı bir ders olarak yer almakta fakat o ülkede iletişim dili şeklinde kullanılamamaktadır. İkinci dil ise o ülkenin ana dili olarak kullanılmasa da aktif iletişim dili şekline yer alan dil biçimidir (Richards, Platt ve Platt, 1992). Dünyanın hızla küreselleşmesi nedeniyle günümüzde çeşitli dile ve kültüre sahip olan ülkelere yaşayan bireyler, eğitim alanı, ticaret alanı gibi birçok neden kaynaklı bir araya gelerek iletişim halinde olmaktadır. Bundan dolayı da ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. Amaç olarak yabancı dil öğrenilecek hedef dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi önemlidir. Bunun içinde hedef dil olanaklarını kullanabilmekte ve dünyanın her yerinde, her alanda yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yer almaktadırlar (İşcan, 2012).

1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi

Bir dilin öğreniminin zorlu süreçleri ve zaman alan bir durumu vardır. Kavram olarak yabancı dil ilk defa 18’inci yüzyıl içerisinde, yabancı dilin kurallarını belirleyip biçimlendirmekle başlandığı düşünülmektedir (Ekmekçi, 1983). Yabancı dil öğrenimi için Osmanlı İmparatorluğu’nda çevirmenlerin kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Mesela Osmanlı Devleti İstanbul şehrinde yaşayan Fenerli Rum vatandaşlardan faydalanmıştır ve ilerleyen zamanlarda yabancı dil ihtiyacını gidermek amacıyla, Türk çevirmenleri tercüme odalarında ve yurt dışı elçilik kâtipliklerinde yetiştirmiştir (Demircan, 2013). 17. yüzyılın başlarından itibaren Avrupa Devletleri, Türk dili ve kültürüne merak etmişlerdir. Fransız Hükümeti Türk dili ve kültürüyle ilgili bu ihtiyacı karşılamak için 1669’da

İstanbul’da “Doğu Dilleri Oğlanları” okulunu aktif etmiştir. Bu dil merkezinin kurulmasıyla Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi başlanmıştır (Ağıldere, 2010). Yabancı dil öğretimi; bireylere toplumsal, akademik ve mesleki yönden ilerleyebilmeleri amacıyla ana dilden bir dilin öğrenimi anlamındadır (TDK, 2017). Bireylerin anadillerinden farklı bir dili fark etmeleri ve farklı dili öğrenmek amacıyla çaba göstermeleri ve yeterlik kazanmak için uğraşmaları tümü yabancı dil öğretimi şeklinde ifade edilmektedir. Özetle yabancı dil öğretimi, “kişinin edindiği ve sürdürü geldiği yaşantılarının anlamsal boyutu durağan kalmasına rağmen, dışa vurulum biçimini hedef dilin kuralları içerisinde ayarlayabilmesi öğrenme/öğretme ve edinme/edindirme sürecidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Şahin, 2009).

Yabancı dil eğitimi Abacıoğlu (2002)’na göre, çocukların yabancı dil öğrenirken daha faal ve başarılı olabilmelerini, erken yaşta alacakları dil eğitimi sağlayacaktır. Ana dilden başka ikinci dilin öğrenilmesi çocuklar için yabancı dil öğrenmenin dil dışı davranışları geliştireceği ve çocuklara çoğu açıdan olumlu etkisinin olacağı görülmektedir. Erken yaşta başka bir dilin öğrenilmesi çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine katkı sağlamakta ve özellikle ilköğretim pedagojisini ilgilendiren ve eğitim sistemimizin her zaman güncelliğini ve önemini koruyan konular arasında yer almaktadır (Ercan, 2019). Bunlarla birlikte çocukların yabancı dil öğrenmesi sadece dil bilgisel yetiden ibaret olmamakta; bunun yanı sıra o dili kullanabilmek için dört temel beceri olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırabilme süreci olarak da görülmektedir (Ergüder, 2005).

1.1.4. Yabancı Dil Öğretim Tarihi

Tarihsel olarak ise eski çağlarda yabancı dil öğreniminin; ilk olarak o dile hakim olan kişiler tarafından, ikinci olarak da o dilin konuşulduğu toplum içinde bir süre yaşayarak öğrenildiği söylenebilir. Ayrıca bu aşamada dilbilgisi gizil olarak çocuklara verilmektedir (Demircan, 2013). Bu anlamda yazının keşfi sonrası dönemde dil eğitimine yönelik ilk belgelerin Sümerler tarafından olduğu bilinmektedir. M.Ö 5000-2000 yılları arasında Mezopotamya’da yaşayan Sümerler, hece şeklinde yazıyı ilk kullanmış milletlerdendir. Bununla ilgili “Şuruppak tablet eserlerinden anlaşıldığına göre Sümer okulunda bir yandan çivi yazısı öğretilirken diğer yandan bunu destekleyici gramer bilgisinin yer aldığı ” dile getirilmiştir (Demircan, 2013).

Tarihi süreçte ayrıca Hindistan ise, dil çalışmalarını dini çalışmalar temelinde meydana getirmektedir (Onan, 2012). Diğer bir millet olan Greklerde ise ilk dil çalışmaları, Homer destanında dilinin zaman içerisinde değiştiğini fark etmeleri

ve bu şiirler gelecek kuşaklara aktarılabilmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu dönemde ilk çalışmalar felsefeyle başlamış ve sonrasında gramer ile devam etmiştir (Onan, 2012). Romalı çocukların iki dilde (Grekçe ve Latince) eğitim gördüğü ve bu eğitim sürecinde direkt yöntem kullanıldığı tarihi belgelerde anlatılmaktadır. Yani çocuklar küçük yaşta bir bakıcı veya bir köleye teslim edilmekte çocuklar ilk dil eğitimlerini bu kişiler aracılığıyla edinmektedirler. Ayrıca Romalılarından bugüne kadar gelen yabancı dil kitapları araştırıldığında günümüzde hazırlanmış yabancı dil kitaplarıyla paralellik olduğu anlaşılmaktadır (Demircan, 2013). Romalıların çocuğu bir bakıcıya teslim ederek dili doğal ortamında öğretmesi dil öğretim metotlarından “Doğal yaklaşım”la benzerlik taşımaktadır. Zamanla Grekçe önemini yitirmiş ve sadece tüm Avrupa’da Latince sosyal ve ekonomik hayatın dili olmuştur. Orta çağda Latince farklılaşsa bile aktif kullanılmakta ve öğrenilmektedir. O dönemde dil eğitimi yükseköğretimde dini mekanlarda verilmektedir. Okul eğitiminde ve meslek seçiminde hem Grekçe hem de Latince çok önemli dillerden sayılmaktadır ve çocukluktan dil öğretimine önem verilmektedir. Arapça da Latince gibi aynı yolları izlemiştir. Fakat günlük iletişim esnasında milli dillerin kullanılmaya başlaması Arapça’nın medresede kalmasına neden olmuştur. İlerleyen zamanlarda mantık öğretimi önem kazandığında, gramerde ona göre şekil değiştirecektir (Demircan, 2013).

1.1.5. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Tarihi

Tarihi süreç içerisinde Türkiye de yabancı dil politikasında çeşitli yöntem ve uygulamalar görülmektedir. Türkiye’de İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemlerinin farklılığından kaynaklı yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet dönemi diye ayrıldığı görülmektedir (Ercan, 2019). Bu dönem, “Osmanlı İmparatorluğu’nun kurulduğu 1299 yılı ile Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen süreyi” içermektedir. Tanzimat’a kadar geçen süre ve Tanzimat süreci olmak üzere ayrılabilir (Demirel, 2004).

Osmanlı Devleti’nin kurulduğu coğrafya gereği, devletin doğu bölgesinde “Farsça, Türkçe ve Arapçanın hâkim olduğu Müslüman devletler” bulunmakta; batı bölgesinde de “Yunanca, Latince ve İtalyancanın hakim olduğu” Hristiyan devletler yer almaktadır. Kültürel bağlılık sebebiyle Türkçe’nin yanı sıra Farsça ve Arapça öğrenildiği için dil bütünlüğü sürmekte, “dini eğitimin esas olduğu medreselerde ise Arapça ile birlikte Farsça” da öğretilmeye devam etmektedir. Bu açıdan da Tanzimat’a kadar geçen zamanda sadece “yabancı dille öğretimin yapıldığı, Türkçenin devlet dili, ama Türkler için öğretim dili olmadığı; Müslümanların doğu kültürüne bağlı kaldığı ve öğretim dili olarak Arapçanın

kullanıldığı bir dönem” olarak kabul edilmektedir (Demircan, 1988). Osmanlının yayılma sürecinde ise yeni fethedilen topraklardaki insanlar tarafından “Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence” ve ticaret nedeniyle İtalyanca konuşulduğundan bu dilleri bilenlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte de Müslüman olan kişilerin ya da gayr-ı Müslim tebaadan kişilerin dil konusunun çözümü için istihdam edildiği anlaşılmaktadır (Özbay, 1994). Osmanlı İmparatorluğu’ndaki “yabancı dil öğreniminin ve öğretiminin gelişmesinde 1839 Tanzimat Fermanı ile 1856 Islahat Fermanı çok etkili olmuştur. Özellikle 1856 Islahat Fermanı’ndan sonra özgürlüklerin alanı” daha da genişletilmiş, Rum ve Ermeni gibi gayri Müslimlerin kendilerine ait okullarını açmaya izin verilmiştir. Yabancı devletlerin ilk açtıkları okul ise Amerikalılar tarafından İstanbul’da 1863’te açılan Robert Koleji olmuştur ve bu okulun öğretim dili ise İngilizcedir (Özbay, 1994).

Cumhuriyet dönemine bakıldığında ise Osmanlı İmparatorluğundaki eğitim kademelerinin birçoğunda uzun yıllar yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsçanın yerine batı dillerinden “Almanca, Fransızca ve İngilizce” yabancı dil olarak okul programlara konulmuş ve Farsça ise tamamıyla programdan çıkarılmıştır. Arapçaya ise sadece dini eğitim veren İmam Hatip Liselerinin programlarında yer verilmiştir. (Demirel, 2004). Sonraki süreçte İngilizce, Fransızca ve Almancayı öğretmek amacıyla 1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Sonrasında “1928 ve 1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış ve 1951–1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken daha sonraki dönemlerde tamamen İngilizce eğitime” geçmiştir (Çelebi, 2006). Ardından da “1974-1975 öğretim yılında yabancı dilde öğretim yapan bu tarz liselerin sayısı 12’ye, 1982-1983 öğretim yılında ise 23’e” ulaşmıştır. Bu alandaki bir diğer dikkate değer gelişme ise 1965’te “Özel Eğitim Kanunu” nun kabul edilmesidir. Böylece yabancı dilde öğretim yapan resmi okulların yanı sıra özel okullar da açılmaya başlanmıştır (Özbay, 1994).

Bu konuyla ilgili olarak Türkiye’de okullardaki yabancı dil eğitiminin uygulanmasında esas oluşturan “Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu 1983’te kabul edilmiştir. 14.10.1983 tarih ve 2923 sayılı kanun ; amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak olan yabancı diller ile yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı kuralları ” belirlemektir (Altıok 2006). 1991 yıllara gelindiğinde ise 6., 7. ve 8. sınıflar için, 1997 de ise ilkökul 4. ve 5. sınıflar için İngilizce dersi zorunlu ders sayılmış, 2013 yılından itibaren de İngilizce ilkökul 2. Sınıf ve sonrası için zorunlu bir ders olmuştur (Demirel, 2016). Halen uygulanan yabancı dil programına göre, ilkökul 2. sınıf itibarıyla İngilizce zorunlu yabancı dil olarak okutulmaya devam etmektedir. Ortaokul kademelerinde ise İngilizce yabancı dil olarak zorunlu olup ayrıca seçmeli ders

şeklinde tercih edebilmektedir. Liselerde ise İngilizce yine zorunlu yabancı dil olup ikinci yabancı dil olarak da başka bir dil tercih edebilmektedir (Ercan, 2019).

1.1.6. Yabancı Dil Öğretimi Temel İlkeleri

Bir dil öğretiminde temel ilkeler denildiğinde bireylerin doğumundan itibaren sahip olduğu dil yetisinin sonraki süreçlerinde nasıl ilerlemesi gerektiği ve öğretimin nasıl olmasının uygun olacağı kastedilmektedir. Yabancı dilin bireylere nasıl kazandırılabilceğini ise yabancı dil öğretim ilkeleri belirlemektedir (Şahin, 2009). Temel becerilerin geliştirilmesi noktasında dil, okuma, yazma dinleme ve konuşma gibi dört temel becerinin işlevsel birlikteliğinden meydana gelmektedir. Yapılacak etkinliklerin planlanması noktasında ise yıllık, ünite ve günlük ders planı çerçevesinde üç noktada planlama yapılması gerekmektedir. Başarılı bir öğretimin olabilmesi için, öğretilecek olan dersin veya konunun öğretmen aracılığıyla daha önceden programlanması gerekmektedir. Basitten karmaşığa somuttan soyuta öğretmede ise çocuklara verilmesi planlanan konuların basit kavramlardan karmaşığa doğru, somut kavramlardan da soyut kavramlara doğru belli bir sıraya göre öğretilmesi gereklidir.

Yabancı dil öğretiminde, yakın çevredeki nesnelerden başlayıp bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimi verimi artıracaktır. İşitsel-görsel araçları kullanılmasında işitsel görsel araçlar, sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına katkı sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte ve öğretimin daha etkili olmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle görsel araçlar sözcüklerin ve kavramların daha kolay anlaşılabilmesini sağlarken işitsel araçlar ise dilin kullanımında doğru alışkanlıkların kazanılmasını ve tekrar çalışmalarının yapılmasını sağlamaktadırlar. Gerektiğinde ana dilin kullanılmasında öğrenilen bir dil kullananlar tarafından sınıf ortamında ne kadar fazla kullanılır ve alıştırmaya yapılır ise öğrenmeye o oranda katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin hedef dille daha çok muhatap olmaları faydalı olacaktır. Tek bir yapıya odaklanmada dil öğretiminde birden fazla sözcük veya cümle kalıbını göstermek ve bunu tek bir seferde sunmak temel ilke olmalıdır. Bu noktada çok fazla ayrıntılara girmeden sade bir şekilde verilmek istenene odaklanılmalıdır.

Öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanımı noktasında sınıf-içi öğrenmelerin kalıcı olması için verilen örneklerin günlük yaşamdan olması ve öğrendiklerini bu sayede kullanma imkanının verilmesi dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Derslerde öğrenenlerin daha etkin olmasının sağlanmasında ise sınıftaki bütün öğrencilerin “etkinliklere, tekrar alıştırmalarına, soru ve cevaplara, rol yapma, grup tartışmaları, ikili veya üçlü grup çalışmaları ve benzetim” gibi bazı teknikler

sayesinde derse iştirakleri daha aktif ve etkili bir şekilde sağlanmalıdır. Bireysel farklılıkların öneminde her bireyin birbirinden farklı ilgisi, yeteneği ve öğrenme hızı bulunmaktadır. Bazıları daha hızlı bazılarıysa daha yavaş öğrenmekte, bazı öğrenciler duyduklarını daha iyi algılayarak bazıları ise gördüğü şeyleri daha iyi anlayabilmekte, kimileri sözlü alıştırmalarda iyiyken kimileri ise yazılı alıştırmalarda çok daha iyi sonuç almaktadırlar. Tüm bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim etkinliklerini daha fazla çeşitlendirmesi ve zengin bir öğrenme ortamı sağlaması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin cesaretlendirmesi ve motive edilmesinde ise öğrenci başarısını oldukça pozitif yönde etkileyen, bir açıdan da öğrenci ve öğrenilecek konu ile arasında psikolojik bir bağ oluşturan güdüleme, derse başlamadan önce öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Bunlarla birlikte öğretmenin ipuçlarını, dönüt ve düzeltmeleri etkili bir şekilde kullanması sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı hazırlayarak öğrencilerin cesaretlendirilmesine katkı sağlayacaktır (Demirel, 2004).

1.1.7. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Dil öğrenme sürecini birçok faktör etkilemektedir. Bu süreç öğrencinin yaşamından, evden, aileden, okuldan ve eğitim gördüğü ve toplumsal çevreden etkilenmektedir. Kültürel etki ortamında bulunan öğrencilerin kişisel özellikleri, okulunda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaları, okulun ortamı ve uygulanan programın yapısı gibi bazı etkenler öğrencinin öğrendiği dile yönelik tavrı ve akademik başarısını pozitif etkileyen faktörlerden sayılmaktadır (Ekmekyermezoğlu,2010). Bunların dışında ayrıca yabancı dil öğrenimini “kişisel, sosyal ve tutumlara yönelik” özellikler de etkilemektedir. Bu özellikler içerisinde “cinsiyet, yaş, önceki ve şu anki eğitim deneyimleri, dildeki yeterlilik seviyesi, eğitimde teknoloji kullanımı ve öğrenmeyi isteklendirme” gibi bazı değişkenler de bulunmaktadır (Cotterall, 1999).

1.1.7.1. Okul

Okul öğrenilenlerin sistemli olarak verildiği yer olarak bilinmektedir. Okulun diğer bir misyonu ise çevredeki zihin alışkanlıklarını bozan ve sosyal çevreyi olumsuz yönde etkileyen unsurların kaldırılmasıdır. Okul ayrıca çevrede yer alan farklı öğeleri dengeleyip bireyi içinde bulunduğu toplumsal yapının içerisinde gelişimini sağlamaktır (Dewey,1996). Bu durum yabancı dil öğretiminde de geçerlidir (Şahin 2006). Yabancı dil öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin öğrencinin dile karşı tutumunu etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu ilişkinin niteliği ise, öğrenmeyi etkileyen temel unsurlardandır (Ünal, 2008). Sadece yabancı dil öğretiminde değil tüm

derslerin öğretimi o dersin öğretmeninin özelliklerine, becerisine, öğretme tarzına ve konuya hâkimiyetine bağlı olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte bir yabancı dil öğretmeni hedef dilin ders içerisinde kullanımı yönünden öğrencilerine model olmak zorundadır ve bu da okul ortamında kolaylıkla sağlanabilmektedir (Gökdemir, 1989).

1.1.7.2. Aile

Aile, bireylerin içinde bulunduğu en küçük sosyal yapı olarak bilinmektedir. Bir çocuğun benliğinin, kişiliğinin oturmasının, fiziki ve psikolojik yönden gelişiminde ailenin yeri çok önemlidir (Celkan, 1989). Ayrıca anne ve babanın eğitim durumu, ailede bulunan üye sayısı, ekonomik ve kültürü ile ebeveynlerin mesleki durumu bireyin başarısında önemli etkenlerdendir. Çeşitli etkenlere bağlı bir şekilde ailelerin tutumları da farklıdır. Bu sebeple yetiştirilme tarzları öğrencilerin bir yabancı dili öğrenme sürecinde aile yapısından dolayı kişilik ve bellek tabanlı öğrenme problemlerinin incelenmesini gerekli görmektedir (Ünal, 2008). Yabancı dil başarısını ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri açısından bakıldığında alt tabaka yapısından gelen öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarı düzeylerinin orta ve üst tabakalardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir (Ünal, 2008). Orta ve üst sınıf tabakasındaki ailelere göre okul yaşama hazırlayıcı bir vasıta gibidir. Çocuklarının eğitim ve öğretim sürecini yalnızca yasal açıdan zorunlu olarak değerlendiren bu aile yapısı onların başarıya da başarısızlıkları ile meşgul değildir (Güney, 2009). Öğrencilerin yabancı dilde başarı seviyelerini belirleme konusunda önemli bir faktör de ailelerin eğitim düzeyidir. Ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumları çocukların başarı düzeylerini belirlemek açısından aileden kaynaklanan faktörlerin temel değişkenleri arasındadır. Ailelerin eğitim ve kültür seviyesinin alt seviyede olması, çocuktan da eğitim alanındaki beklenti ve ilgilerinin az olmasına sebep olacağı gibi, çocuğun eğitim sürecine destek olma noktasında bilgi eksikliğini de beraberinde getirmektedir (Gümüşeli, 2004). Çocuğun ailesinde yer alan iyi eğitim almış, başarılı ve saygın bir mesleğe sahip olan kişilerin rol model olması ve çevresinden gelen dil ile ilgili dikkat çekici uyarıcılar öğrenci üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencinin çevresinin bu tarz uyarıcılardan yoksun olması algılama yeteneklerinin gelişmesini engellemekte ve yabancı dil dersinin önemini kavrama noktasında da zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır (Ünal, 2008).

1.1.7.3. Öğrenciye Bağlı Bireysel Değişkenler

Bireysel değişkenler öğrencinin öğrenme sürecindeki okul aile vs. gibi dil öğrenmede etkilidirler. Bireyin kim olduğu, kişilik yapısı, ihtiyaç çeşitliliği, öğrenme stratejisi ve stili, motivasyonu gibi çeşitli değişkenler başarıda

farklılıklar meydana getirmektedir (Kuzgun & Deryakulu, 2006). Bu konuda Scovel dil yeteneğinin, motivasyonun, davranışların, öğrenme stratejilerinin, kaygı ve endişelerin, hafıza gücünün bireysel farklılıkları oluşturan etkenlerden olduğunu ve yabancı dil öğrenimini de bu etkenlerin büyük ölçüde etkilediğini ifade etmektedir (Öner, 2008). Bireysel değişkenler noktasında Abacıoğlu'nun (2002) da ifade ettiği gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenme aşamasında başarı düzeylerinin artırılması için küçük yaşta yabancı dil eğitimi almalarıyla ilgili olmaktadır. Bunlarla birlikte erken yaş faktörünün ikinci bir dili kendi dili gibi kusursuz şekilde telâffuz edinem yeterliliğinde önemli bir etkidir. Bu süreçte on-on iki yaşlarına kadar dili etkili bir şekilde öğrenememiş olan çocukların ileriki zamanlarda çaba göstermesine rağmen, maalesef dilde yerleşmiş olan bozukluklardan kurtulamadıkları görülmüştür. Cihan (2001)'a göre dil öğretimine küçük yaşlarda başlanması, çocukların diğer davranışları üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki ikinci bir dil öğrenmek için çocuklar sadece anadili ile yetişen çocuklara göre daha üstün bir avantaja sahiptirler. Bu anlamda aslında erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayan çocukların, zihinsel yönden daha hızlı, duruma hemen adapte olabilen, kavrama seviyesi yüksek ve kapsamlı öğrenmeye daha uygun bir durumda olduklarını ifade etmiştir (Koydemir, 2001; Er, 2006).

2. Amaç

Araştırma amacı, Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı pilot ortaokul olarak belirlenen 5. sınıflarda devam eden yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasına yönelik; bu pilot uygulamada görevli olan branş öğretmenlerin, yönetici ve velilerin görüşlerini tespit etmektir.

3. Araştırmanın Önemi

Pilot ortaokullarda yürütülen 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık uygulamasına yönelik branş öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine daha önceki araştırmalarda tüm paydaşları içine alacak şekilde akademik açıdan ele alınmadığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle bu çalışma, daha önce ele alınmamış olması açısından akademik alana kuramsal alan yazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasına ait derse giren branş öğretmenin, okul yöneticisinin ve veli görüşleri ele alındığında; ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumlara bakıldığında, daha verimli ve sistemli uygulama yapılabileceği ve elde edilen görüşler rehberliğinde hazırlık uygulamasının yaygınlaştırmasına öncü olacağı ve iyileştireceği düşünülmektedir. Zamanın değişimine bağlı olarak okul çağındaki öğrencilerde

gözlenen uyum sorunlarının tespiti, benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırma çalışmalarına fırsat vermesi bakımından önem arz etmektedir.

4. Yöntem

Bu çalışma Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde yer alan bir ortaokulda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasında bulunan branş öğretmenlerinin, idarecilerinin ve velilerin uygulamanın işlevselliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilmiştir, görüşme verileri nitel yöntem kullanılarak yürütülen bir araştırmadır. Nitel araştırma; “yapılandırılmış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım, Şimşek 2008). Nitel araştırma, bir olguyu bireylerin bakış açısından görebilmeyi ve bu bakış açılarını kazanmalarına neden olan süreç ve ortamı ortaya çıkarmak için etkili bir araştırma yöntemine denmektedir (Patton, 2014).

Çalışmada 10 branş öğretmeni, 15 veli ve 1 idarecinin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu çalışma , çalışma grubunda bulunan öğretmen, veli ve okul idareci görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışması yöntemi ile oluşturulmuştur. Merriam (2013)’e göre durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenip ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Ekiz’e (2003) göre “yarı yapılandırılmış görüşme sırasında görüşme yapılan kişilere kısmi bir esneklik sağlanmakta, sorular gerektiğinde yeniden düzenlenmekte, tartışılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formu hazırlamaktadır. Buna karşın araştırmacı görüşmenin gidişatına göre değişik yan ya da alt sorular vasıtasıyla görüşme yönünü etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıştılandırmasını sağlayabilir.” Şayet birey görüşmede belirlenmiş soru yanıtlarını başka sorularla birlikte yanıtlarsa araştırmacının tekrar bu soruları sormasına gerek olmayabilir. “Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır” (Yıldırım, Şimşek, 2008).

4.1.Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan çalışma grubu, Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde bulunan pilot okul olarak yer alan 80.Yıl ortaokulunda bulunan 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda bulunan araştırmaya katılmak için gönüllü 10 branş öğretmeni, gönüllü 15 veliden ve 1 okul idarecisinden oluşmaktadır.

Amaçlı örnekleme tekniği; evrende yer alan kısıtlı sayıda seçilen bir grup üzerinden ulaşılan bulguların evrene genellenebileceğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçtan hareketle çalışma grubu seçilirken hazırlık sınıf uygulamasında görev alıp almadığına, öğretmenlerin branşına, görev süresi göz önüne alınarak katılımcı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo1: Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Demografik Bulguları

Çalışma Grubu Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans Yüzde
Cinsiyet	Kadın	7 (%63,7)
	Erkek	4 (%36,3)
Meslekteki Görev Süresi	5-15 Yıl arası	6 (%54,6)
	15 Yıl ve Üzeri	5 (%46,4)
Branş	Türkçe	3 (%27)
	İngilizce	2 (%18)
	Sosyal bilgiler	2 (%18)
	Fen bilimleri	1 (%9)
	Matematik	1 (%9)
	Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	1 (%9)
	İdareci	1 (%9)

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmada çalışma grubu 10 branş öğretmeni ve 1 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları %63,7 'sini kadın öğretmenler %36,3 'nü erkek öğretmenler karşılamaktadır. Katılımcıların %54,6'sını 5-15 yıl arası mesleki görev süresine sahip öğretmenler oluştururken %46,4'nü 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların % 27'sini Türkçe öğretmenleri oluştururken, %18 ile İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmeni, % 9 oranı ile Fen bilimleri, Matematik, Din kültür ve Ahlak Bilgisi ve idareci yer almaktadır.

Tablo 2: Velilerin Demografik Bulguları

Çalışma Grubu Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans Yüzde
Meslek	Ev hanımı	8 (%53,3)
	Öğretmen	3 (%20)
	Elektrikçi	2 (%13,3)
	Güvenlik Görevlisi	2 (%13,3)
Cinsiyet	Kadın	9 (%60)
	Erkek	6 (%40)

Tablo 2’ye göre, araştırmanın çalışma grubunu 15 veli oluşturmaktadır. Katılımcı velilerin %60 ‘nı kadın veliler oluştururken %40 ‘nı erkek veliler oluşturmaktadır. Katılımcı velilerin %53,3’nü ev hanımları %20’sini öğretmen ve %13,3’nü elektrikçi ve güvenlik görevlisi oluşturmaktadır.

4.2.Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı yarı yapılandırılmış açık uçlu 5 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme süreci ilk olarak araştırmacının görüşme sorularını hazırlamasıyla başlar, görüşme süreci bu sorulara göre başlatılır, ayrıca görüşmecinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, konu ile ilgili bilgi vermesi sağlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karasar (1995)’ e göre bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasındadır.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İki alan uzman görüşüne başvurulmuş olup görüşler neticesinde düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmelerden sonra tekrar alan uzmanlarına sunularak formun son şekli verilmiştir. Görüşleri alınan uzmanlardan biri Türkçe eğitiminde, biri de özel eğitimde doktora yapan ve halen öğretmen olan iki alan uzmanıdır.

4.3.Görüşme Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan katılımcılar, görüşmelerde ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine rıza göstermişlerdir. “Görüşmeler, katılımcıların onaylaması sonucunda araştırmacının el yazısıyla tuttuğu notlarla süreç ilerletilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların görüşlerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri amacıyla güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme süresince katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamış, görüşlerini aktarabilecekleri yeterli süre

dikkate alınmış, katılımcılardan gelen geribildirimler doğrultusunda görüşmeler sürdürülmüş ve istedikleri zaman sonlandırılmıştır. Gerek görüşmeler gerekse araştırma bütünü içerisinde bilimsel etik kurallarına azami ölçüde dikkat edilmiştir. Araştırma için ilk başta, çalışma grubu olarak Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde pilot okul olan 80.Yıl Ortaokulu 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulaması yürütülen ortaokuldan toplam 15 branş öğretmen,20 gönüllü veli ve 1 okul yöneticisinden toplanılması hedeflenmesine rağmen pandemi nedeniyle bazı öğretmenlerin ve velilerin covid sürecinde olmaları ve benzeri nedenlerden dolayı veriler, 10 branş öğretmen,15 gönüllü veli ve 1 idareciden oluşmuştur.

Verilerin toplanırken çalışma grubunu belirlemek için Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesindeki 80.Yıl ortaokulu 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı sınıf hazırlık uygulaması yapılan sınıflar, bu sınıflarda derse giren öğretmenler ve veliler gönüllülük esasına göre belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak uygulamanın yapılacağı okulun okul yöneticilerinden resmi izinler alınmış ve sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulaması yapılan sınıflarda derse giren branş öğretmenleri ile konuşulmuştur. Öğretmenlere yürütülecek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü katılım sağlayıp sağlamayacakları belirlenmiştir. Öğretmen ve idareciler aracılığıyla gönüllü katılım sağlayan velilere ulaşılmıştır.

4.4.Verİ Analizi

Nitel bir araştırma olarak yürütülen bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılar ile görüşme yöntemi kullanılarak toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan nitel veri analiz türü olarak yer almaktadır. Betimsel analizde araştırmacı görüştüğü bireylerin görüşlerini dikkat çekici bir şekilde ortaya koymak için birinci kişinin ağzından alıntılara yer verebilmektedir. Ayrıca betimsel analizde amaç elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4.5.Verİ Çözümlemesi

Araştırma verileri, örnekleme yer alan katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların izinleri alınmak şartıyla sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir ve yazılı notlar alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 15-25 dakika arasında sürmüştür. Ö1, Ö2... Şeklinde numaralandırılan öğretmenlerin

verileri, V1, V2... Şeklinde numaralandırılan velilerin verileri, İ1 şeklinde idarecilerin adlandırılmalarıyla içerik analizi sonucunda oluşan temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bulguların daha anlaşılır ve daha geçerli olması için doğrudan alıntı yapılmıştır.

5.ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda cevap aranan sorulara ilişkin toplanan verilerin çözümlenerek yorumlanmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların görüşme sorularının cevaplarına yönelik bulgular, alt problemler şeklinde verilerek, alıntılar yapılarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular tablo şeklinde frekans değeri verilerek sunulmuştur.

5.1.Araştırma Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırma birinci alt problemi “Öğretmen, velilerin ve okul idarecilerinin yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasının önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Birinci alt probleme ait veriler kodlanma neticesinde ulaşılan temalar Tablo 3’ te belirtilmiştir.

Tablo 3: Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri n=10	F
Uygulamanın erken yaşta verilmesinin önemli bulunması (Ö5, Ö9, Ö8, Ö7, Ö3, Ö4, Ö6)	7
Faydalı ve olumlu bulunması (Ö10, Ö2)	2
Teknolojik ve küresel açıdan uygun bulunması (Ö1)	1
TOPLAM	10

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, öğretmenler uygulamanın erken yaşta verilmesinin önemli olduğunu (n=7) ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö2, Ö1 ve Ö9 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö9: “Küçük yaşlardaki çocukların dil kazanımı edinmeleri çok önemli çünkü dil eğitiminin temelini erken yaşlarda oturtmak daha kalıcı ve kolay oluyor.”

Ö1: “Günümüz şartları düşünüldüğünde yabancı dil artık ana dilimiz olan Türkçenin yanında bizim için vazgeçilmez konuma ulaştı. Bu açıdan öğrencilere katkısı büyük. Gelişen teknoloji ve küresel dünyayı yakalamak adına önemli buluyorum.

Ö2: “Kendim de ortaokula başlamadan önce benzer bir eğitim şekli olan yabancı dil hazırlık sınıfında okumuş bir öğretmen olarak faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında adrese dayalı değil de öğrencinin isteğine bağlı ilçe içinde seçilebilen bir okul olmayı ve istekli öğrencilerden yapılacak hazırbulunuşluğu uygun olan öğrencileri seçen bir yapıda olması da sağlıklı olur diye düşünüyorum.”

Katılımcılarından (n=2)’si uygulamanın olumlu ve önemli olduğunu belirtilmiştir. Katılımcılardan (n=1)’si uygulamanın teknolojik ve küresel açıdan uygun bir uygulama olduğunu söylemiştir.

Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulamasının Önemine Yönelik Okul İdarecilerinin Görüşleri

Araştırma da yer alan okul idarecilerinden (n=1)’i uygulamanın olumlu olduğunu belirtmiştir.

İ1: “Ülkemizde özel okullar hariç devlet okullarında ortaöğretim seviyesinde Yabancı dil ağırlıklı okullar ve sınıflarda yabancı dil eğitimi verilmiş ancak istenilen seviyeye ulaşılmamıştır. Yabancı dil eğitiminin okul öncesinden başlayarak üst öğretim kademelerinde devam edilmesi istenilen hedefi yakalama açısından önem arz ediyor. Bu yüzden 5.sınıflarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması ayrıca diğer üst kademelerce takip edilmesi yabancı dil öğrenme hedeflerine yaklaştıracaktır.”

Tablo 4: Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkında Veli Görüşleri

Uygulama hakkında Veli Görüşleri n=15	F
Teknolojik ve küresel açıdan uygun bulunması (V7,V9,V12,V15,V4)	5
Mesleki açıdan olumlu ve faydalı bulunması (V13,V11,V6,V14)	4
Uygulamanın erken yaşta verilmesinin önemli bulunması (V1,V2,V10)	3
İkinci bir dil açısından önemli bulunması (V8,V3)	2
Sınav açısından önemli bulunması (V5)	1
TOPLAM	15

Tablo 4'e göre hazırlık sınıf uygulamasının önemine yönelik katılımcıların görüşlerine bakıldığında velilerin (n=5)'i uygulamanın teknolojik ve küresel açıdan önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan (n=4)'ü çocuklarının meslek hayatlarında olumlu ve faydalı bir sonuç doğuracağını belirtmektedir. Katılımcıların (n=3)'ü uygulamanın erken yaşta verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların (n=2)'i uygulamayı ikinci bir dil öğrenilmesi açısından önemli bulmuştur. Katılımcılardan (n=1)'i uygulamanın girilen sınavlarda başarılı olacağı için önemli bulmuştur. Katılımcılardan V1, V2, V4, V13, V8 ve V5 kodlu velilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

V1: “Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf uygulamaları; çocukların yabancı dili öğrenmeye yatkınlıklarının yeterliliğinden dolayı faydalı olacaktır. Dil öğrenmek için 5.sınıflar ideal bir yaş seviyesidir.”

V2: “Yabancı dil eğitimi günümüzde bir gereklilik olarak görüyorum. Küçük yaşlarda yapılacak olan bu eğitimin ortaokul düzeyinde başarılı olacağına ve dil gelişimi açısından çocuklara çok önemli katkılar sağlayacağı ve eğitim hayatlarında hem akademik hem dil gelişimi açısından yaşlılarından daha öne çıkacaklarına inanıyorum.”

V4: “Yabancı dil artık var mı diye sorulmuyor, bilinilmesi gereken bir yan dil olarak görülüyor. Teknoloji ve küresel bir dünyanın gereği olduğu için uygulamayı faydalı buluyorum. Ne kadar erken o kadar iyi.”

V13: “Benim için önemi ileride çocuğumun meslek bulması açısından daha fazla şanslı olması.”

V8: “İkinci bir dil bilmenin çok önemli ve gerekli olduğu günümüzde bu tür uygulamaların çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

V5: “Yapılan sınavlarda yabancı dilden de sorular olduğu için önemli buluyorum.”

5.2.Araştırma İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırma ikinci alt problemi olan "Öğretmen, velilerin ve okul yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının okullarda uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt probleme yönelik verilerden ulaşılan temalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulamasının Okullarda Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri

Programın Uygulanabilirliği Açısından Öğretmen Görüşleri (n=10)	F
Araç-gereç anlamında alt yapının uygulanabilir olması (Ö1,Ö8,Ö4,Ö10)	4
Uygulamanın yapıldığı okulun çevre açısından uygulanabilir olması (Ö5,Ö2,Ö3)	3
Öğretmenin donanımlı olması açısından uygun bulunması (Ö7,Ö9)	2
Fırsat eşitliği açısından uygun bulunması (Ö6)	1
TOPLAM	10

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının uygulanabilirliğini olumlu bulmuştur. Katılımcıların (n=4) 'ü araç –gereç anlamında uygulamanın olumlu olabilmesi için alt yapının uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3)'ü okulun çevresinin uygulamanın uygulanabilirlik açısından uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=2)'i öğretmenin donanımlı olması açısından uygulamayı uygun bulduğunu belirtmiştir. Katılımcıların (n=1)'i fırsat eşitliği sağladığı için uygulama açısından olumlu bulmuştur. Katılımcılardan Ö5,Ö1,Ö7 ve Ö6 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “Okullarda uygulama aşamasında öğretmenden ziyade materyal ve ortam gerekliliğine inanıyorum. Öğretmen tabi ki bu işin ana malzemesi ancak gerekli donanımına sahip sınıflar ve eğitim materyalleri ile yabancı dil öğretimi çok daha kolay ve verimli olabilir.”

Ö5: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması dezavantajlı okullar hariç diğer okullarda uygulanabileceğinin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum.”

Ö7: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması okul idarecilerinin ve öğretmenlerin donanım açısından uygun olmaları ile uygulanabilir.”

Ö6: “Özel okullarda yabancı dil eğitiminin daha etkili verildiği herkesçe bilinen bir gerçektir. Devlet okulları fırsat eşitliğini sağlamak adına bunu yapıyorsa daha adil bir ortam oluşur görüşündeyim.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulamasının Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin (n=1)'i uygulama uygulanabilirliğinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

İ1: “ Öğrenci sayısı, okulun teknolojik imkânları, veli desteği uygun ise okullarda uygulanması kolaylaşacaktır. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması bu imkânlar sağlandığında olumlu bir şekilde uygulanmaktadır.”

Tablo 6: Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulaması Uygulanabilirliği Hakkında Velilerin Görüşleri

Velilerin Görüşleri (n=15)	F
Uygulamanın öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağlaması (V9,V5,V15,V12,V11,V4,V6)	7
Uygulamanın uygun programlama ile uygulanabilir bulunması (V2,V3,V1)	3
Yabancı dili sevdirmeye açısından uygulanabilir olması (V13,V14)	2
İmkan eşitliği sağlaması açısından uygulanabilir olması (V10)	1
Ana derslere etkili zaman verilirse uygulanabilir olması (V8)	1
Öğretmen yeterliliği ve öğrenci sayısı açısından uygulanabilir olması (V7)	1
TOPLAM	15

Tablo 6 incelendiğinde araştırmada yer alan velilerin hepsi yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasının uygulanabilirliğini olumlu bulmuştur. Katılımcıların (n=7)’si öğrenciler açısından olumlu bulmuştur. Katılımcıların (n=3)’ü uygulamanın uygun programlama ile daha uygulanabilir olacağını belirtmiştir. Katılımcıların (n=2)’si uygulamanın çocuklara yabancı dili sevdirmeye açısından uygulanabilir bulmuştur. Katılımcıların (n=1)’i uygulamanın imkan eşitliği sağladığı açısından uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=1)’i uygulamanın ana derslere etkili zaman verilirse daha uygulanabilir olacağını belirtmiştir. Katılımcıların (n=1)’i uygulamanın öğretmen yeterliliği ve öğrenci sayısı açısından uygulanabilir bulmuştur. Katılımcılardan V9, V13, V10, V8 ve V7 kodlu velilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

V9: “Okulumuzda olumlu bir şekilde uygulanıyor. Öğrenci sayımız ve sınıf ortamımız uygun olduğu için çocuklarımızla birebir ilgilenilmektedir.”

V13: “Bence her okulda uygulanabilir olmalıdır. Çocuklar böylelikle yabancı dili sevmeye başladılar öncesinde yabancı dili sevmiyorlardı.”

V10: “Özel okullardaki eğitim ile eşit şartlarda olma imkânı sağlıyor. Bence tüm devlet okullarında uygulanabilir olmalı ki eşitlik sağlansın.”

V8: “Diğer derslere de yeterli ölçüde yer verebildiği uygulanabilir olacağını düşünüyorum.”

V7: “Bu uygulamanın önce öğrenci sonra öğretmen kalitesine bağlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu proje uygulanırken aynı zamanda başarı alınması gerekir.”

5.3.Araştırma Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem olarak yer alan "Öğretmen, velilerin ve okul idarecilerinin Yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıf uygulamasının sınıf ortamı yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü alt problemde ulaşılan temalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulaması Sınıf Ortamı Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Uygulama hakkındaki Öğretmen Görüşleri n=10	F
Sınıf içi materyallerin yeterli olması	4
(Akıllı tahta, görsel ve işitsel materyaller) (Ö2, Ö4, Ö7, Ö6)	
Seviye sınıfı olmasının gerekliliği(Ö9, Ö5, Ö1)	3
Dil laboratuvarının olması gerekliliği (Ö3, Ö8)	2
Günlük hayatla içselleştirecek ortam olması gerekliliği (Ö10)	1
TOPLAM	10

Tablo 7’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=4)’ü sınıf içi materyallerinin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3)’ü sınıf ortamının seviye sınıfları şeklinde olduğunda daha verimli olacağını belirtmiştir. Katılımcıların (n=2)’si sınıf ortamı için dil laboratuvarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=1)’i sınıf ortamının yeterliliğinin günlük hayatla içselleştirilecek ortam şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö2, Ö9, Ö3 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö2: “Sınıflarda akıllı tahtanın olmasının gayet yeterli bir ortam sağladığını düşünüyorum.”

Ö9: “Belli bir seviyede bulunan çocukların yer almasının daha uygun olduğunu düşünmekteyim. Okuma yazma yeterliliğine sahip çocuklar ile daha rahat uygulamalar yapılmaktadır.”

Ö3: “Bilgisayar destekli bir dil laboratuvarı oluşturulmalıdır.”

Ö10: “Yabancı dil öğreniminde konuşma, dinleme, okuma yapmak önemlidir. Sınıftaki teknolojinin buna uygun kullanılabiliyor olması ve öğrencilerin günlük

yaptığı şeylerin İngilizce karşılıklarını kullanabiliyor olmaları gerekir. Öğrenciler sınıf içinde, okulda kullandıkları eşyanın, gittiği yerlerin, yaptıklarının İngilizce karşılıklarını da görmeliler ve konuşmalarını buna göre yapabilmeliler ki öğrendikleri bilgiler içselleştirilsin.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulaması Sınıf Ortamı Yeterliliğine Yönelik Okul İdarecilerinin Görüşleri

Okul idarecilerinin (n=1)’i uygulamaya yönelik eksikler olmasına rağmen sınıf ortamının yeterliliğinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

İ1: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıf ortamının kısmen yeterli olduğu, akıllı tahtaların ortaokullarımızda sınıflarda mevcut olması görsel ve işitsel açıdan etkin bir rol oynamaktadır, ancak tam da yeterli olmamaktadır. Okul bünyesinde dil laboratuvarı kurularak çağın gerektirdiği teknolojik uygulamalarında eğitim ortamına katkısı sağlanmalıdır. Bakanlığın materyal geliştirerek sürece katkı sağlaması ve dil eğitimine yeni bir vizyon kazandırması gerekir.”

Tablo 8: Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Sınıf Ortamı Yeterliliği Hakkında Velilerin Görüşleri

Programın Sınıf Ortamı Yeterliliği Açısından Velilerin Görüşleri (n=15)	F
Sınıf mevcudunun uygun olması (V7,V8,V14,V13,V5,V9)	6
Sınıf içi materyallerinin yeterli olması (V3,V4,V2,V6,V10,V11)	6
Seviye sınıfı olmasının gerekliliği(V1)	1
Dil laboratuvarının olması gerekliliği (V6)	1
Bilgin yok (V15)	1
TOPLAM	15

Tablo 8 ‘e bakıldığında velilerin (n=6) ‘sı sınıf ortamı yeterliliğinde sınıf mevcudunun uygun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=6) ‘sı sınıf ortamı yeterliliğinde sınıf içi materyallerinin yeterli olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların (n=1)’i seviye sınıfı uygulamasının sınıf yeterliliği açısından uygun olacağını belirtmiştir. Katılımcıların (n=1)’i dil laboratuvarının olması gerektiğini belirtirken; katılımcıların (n=1)’i bir fikri olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan V13, V1, V3 ve V6 kodlu velilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

V13: “Okul olarak sınıf mevcudunun az olması tüm öğretmenlerimizin her çocukla ilgilenebilmesi biz velilerin memnuniyetini artırıyor.”

V1: “Mevcut 5.sınıf öğrencileri akademik alanda ayırmadığı, ilkokulda öğrencinin yabancı dili ne kadar kavrayabildiği, ilgi ve istidadının hangi düzeylerde olduğunun belirlenmesinin biraz daha güç bir dönem olduğu için sınıf ortamında zorluklar yaşanmaktadır. En azından okuma yazma bilen not ortalaması yüksek olan öğrencilerden oluşan seviye sınıflarının olması daha doğru olur.”

V3: “Okuldaki araç-gereç ve öğretmenlerin sınıf ortamı açısından yeterli olduğunun düşüncesindeyim.”

V6: “Yeterlidir. Ancak okulda çocukların bilgisayarlara pratik yapacakları bir dil laboratuvarının olması onların daha iyi pratik yapmalarını sağlayacaktır.”

5.4.Araştırma Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada dördüncü alt problemi olan “Öğretmen, veli ve okul idarecilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaşması ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Dördüncü alt probleme yönelik ulaşılan temalar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Hazırlık Uygulaması Yaygınlaşmasına Yönelik Görüşleri

Uygulama hakkında Öğretmen Görüşü n=10	F
Seviye sınıfları oluşturularak yaygınlaştırılmalı (Ö1,Ö6,Ö2)	3
Ana dili İngilizce olan öğretmenlerin yer aldığı şekilde yaygınlaştırılmalı (Ö3,Ö4,Ö10)	3
Gerekli alt yapı sağlanarak yaygınlaştırılmalı (Ö7,Ö5)	2
Her kademedede yer alarak yaygınlaştırılmalı (Ö8,Ö9)	2
TOPLAM	10

Tablo 9’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=3)’ü seviye sınıfları oluşturularak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3)’ü sınıflarda anadili İngilizce olan öğretmenlerin yer aldığı şekilde yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=2)’si gerekli alt yapı sağlanarak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=2)’si uygulamanın her kademedede yer alarak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1, Ö5, Ö9 ve Ö3 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “Yaygınlaşıp çok daha işlevsel hale gelebilir ama seçici olmak gerektiğine inanıyorum. Her okulla her sınıfla yapılabilecek bir uygulama değil. Seviye sınıfları oluşturulmalı.”

Ö5: “Bence her okul bu tarz sınıf uygulaması yapmamalı. Yerleşim yerindeki nüfusa oranla bu tarz uygulama yapacak okulların sayısı belirlenmeli. Gerekli alt yapı sağlandıktan sonra yaygınlaşmalı.”

Ö9 : “Okulöncesi kademesinde hazırlık uygulamalarının yaygınlaşması lazım. Çocukların erken yaşta bu uygulama ile iç içe olmaları gerekli.”

Ö3 : “Derse giren öğretmenlerin haricinde ana dili İngilizce olan öğretmenlerin uygulamada yer alması gerekli. Pratik yapmak açısından daha yaygınlaşabilir olacaktır.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıf Uygulaması Yaygınlaşması ile ilgili Okul İdarecilerinin Görüşleri

Araştırmada yer alan okul idarecisi (n=1)’i hazırlık uygulamasının yaygınlaştırılmasının bir eğitim politikası şeklinde olması gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir.

İ1: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması eğitim politikası olarak okulöncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde acilen uygulanmalı. Ortaokul ve liselerde sadece yabancı dille eğitim veren okullar açılmalı.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması ile ilgili Velilerin Görüşleri

Tablo 10: Velilerin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması Hakkındaki Görüşleri

Uygulama Hakkında Veli Görüşleri	F
Kesinlikle yaygınlaştırılmalı (V6, V9, V11, V12, V13, V10, V14, V15, V7, V1)	10
Alt yapısı uygun okullarda yaygınlaştırılmalı (V2, V8)	2
Ana derslere de ağırlık verilecek şekilde yaygınlaştırılmalı (V5, V3)	2
Aileler bilgilendirilerek yaygınlaştırılmalı(V9)	1
TOPLAM	15

Tablo 10’a bakıldığında araştırmaya katılan velilerin (n=10)’u uygulamanın kesinlikle yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin (n=2)’ si alt yapısı uygun okullara uygulamanın yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin (n=2)’ si uygulamanın ana derslere de ağırlık verilecek şekilde yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Velilerin (n=1)’i ailelere bilgi verilerek yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan V6, V5, V2 ve V9 kodlu velilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

V6 : “Yaygınlaştırılmalıdır. İngilizce Dünya’da her alanda evrensel bir dil olduğu için bizim ülkemizde de yaygınlaştırılmalı.”

V5: “Yaygınlaştırılması olumlu iyi ama diğer derslerinde aksamaması gerekir.”

V2: “Hazırbulunuşluk açısından uygun olan okullarda, alt yapısı yeterli ve öğrenci profilinin istekli olduğu okullarda yaygınlaştırılmalı.”

V9: “Daha fazla tanıtım yapılmalı. İlkokuldaki velilere bilgi verilerek yaygınlaştırılmalı.”

5.5.Araştırma Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırma beşinci alt problemi “Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına ilişkin önerileri nelerdir?” şeklindedir. Beşinci alt probleme ait verilerin kodlanması sonucunda ulaşılan temalar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Önerileri

Öğretmen Önerileri	F
Seviye Sınıfları oluşturulmalı (Ö5, Ö3, Ö10)	3
Teknolojik alt yapının olması (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7)	4
Ana dili İngilizce olan öğretmenlerin yer alması (Ö9, Ö3, Ö8, Ö7)	4
Ana derslere giren öğretmenlerin dil bilmesi(Ö2)	1
Uygulama yapılabilmesi (Ö9, Ö6)	2
İkinci bir dil öğrenmeye yer verilmesi (Ö4, Ö8)	2
TOPLAM	16

Tablo 11’ e bakıldığında öğretmenlerin (n=4)’ü öneri olarak uygulamada uygun teknolojik alt yapının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların

(n=4)'ü anadili İngilizce olan öğretmenlerin uygulamada yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3)'ü seviye sınıfları oluşturularak uygulamaya devam edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=2)'si uygulama yapılabilmesi ve ikinci bir dil öğrenmeye yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=1)'i diğer derslere giren öğretmenlerin de dil yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1, Ö9, Ö2, Ö5 ve Ö4 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “Öğrencileri sadece genel notlarından ziyade İngilizce dersine olan istek ve alt yapısı göz önünde bulundurularak alınması gerekir ve seçim yapan tarafın okul olması çok daha fazla verimli ve insanlar açısından da duyar kazanılabilecek bir uygulama haline gelir.”

Ö9: “Yabancı öğretmenlerle çocukların bir araya gelip pratik yapma imkânları genişletilebilir. İngilizce sınıfının teknolojik alt yapısının her çocuk için ulaşılabilir olmasını önerebilirim.”

Ö2: Adrese dayalı değil de öğrencinin isteğine bağlı yerleşim yeri içinde seçilebilen bir okulda uygulamanın olmasını ve yapılacak sınavla hazırbulunuşluluğu olan öğrencileri seçen bir yapıda olması gerekiyor. Ayrıca diğer branş öğretmenlerinin de (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri vs.) hazırlık eğitimi almışlarsa bu tarz sınıf ve okullarda görev yapabilmeleri için avantajlı olarak tercih yapabilmeleri gerektiğini düşünüyorum.”

Ö5: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıflar seviye tespit sınıfına göre oluşturulması gerekir. Teknolojik alt yapının iyi hazırlanması gerekir. Öğrencilerin yurt dışı gezileriyle pratik yapmaları sağlanabilir.”

Ö4: “Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamaları sayesinde tüm öğrenciler dilin farklı yönleri ile karşılaşılıyor. Sadece İngilizce değil diğer dillerle ilgili uygulamalar yapılabilir.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

İ1: “Yabancı dil ağırlıklı sınıflar için materyaller bakanlık tarafından geliştirilerek uygulama yapan okullara ücretsiz olarak dağıtılmalı. Yabancı dil ağırlıklı sınıflara belirli süreli derslere mutlaka yabancı uyruklu öğretmenlerin de girerek, farkındalık yaratmaları sağlanmalı.”

Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Veli Önerileri

Tablo 12: Velilerin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Önerileri

Velilerin Görüşleri	F
Bol bol uygulama pratik yapılmalı (V14, V11, V15, V2, V9, V12)	6
Materyal ve teknolojik alt yapı olmalı (V8, V1, V14)	3
Aileler bilgilendirilmeli (V5, V15, V11)	3
Bilgi yok (V7 , V10, V13)	3
Ana ders saatleri artırılmalı (V1, V9)	2
Diğer kademelerde de uygulama yer almalı (V4)	1
Yurt dışı gezileri yer almalı(V4)	1
TOPLAM	19

Tablo 12'ye bakıldığında velilerin (n=6)'sı bol bol pratik yapılmasını neri olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=3)'ü ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini, materyal ve alt yapının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların (n=2)'si ana ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların (n=1)'i uygulamanın diğer kademelerde yer alması gerektiğini ve yurt dışı gezilerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan V15, V8, V1 ve V4 kodlu velilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

V15: “Karşılıklı öğrencilerle İngilizce diyalog yapılmalı. İlerleyen zamanlarda küçük yazılar okutulup, tercüme ettirilmeli. Aileler bilgilendirilmeli.”

V8: “Sınıf içi öğrenci materyalleri zenginleştirilebilir. Daha fazla görsel materyalle çocuklarımızın kavrama becerisi hızlandırılmış olur. İngilizce laboratuvarlarda işitsel becerileri geliştirilebilir.”

V1: “Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda 5.sınıflarda ders saatleri sayısının fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler yabancı dil ve diğer akademik dersler arasında sıkışıp kalıyor. Akademik ders saatleri biraz daha arttırılıp İngilizce hazırlık derslerinin biraz daha azaltılması gerekli diye düşünüyorum.”

V4: “Elden gelen imkânlar doğrultusunda ilerideki zamanlarda yurtdışı gezileri olabilir. Ve bu uygulamanın diğer sınıflarda da yaygınlaştırılması 1 yılla sınırlı kalmaması güzel olur devamlılığı açısından.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin birinci alt amaç olan uygulamanın önemi hakkında uygulamayı olumlu ve faydalı bulduğu söylenebilir. Dil eğitiminin erken yaşta verilmeye başlanması açısından önemli bulurken veliler teknolojik ve küresel açıdan dil eğitiminin önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ve okul idarecileri Araştırmanın ikinci alt amacı olarak yer alan programın uygulanabilirliğine yönelik öğretmenler ve okul idarecileri programın uygulanmasında bir sıkıntı olmadığını düşünmelerini belirtmelerine rağmen uygulama için gerekli alt yapının ve okulun çevresinin uygulanabilirlik açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. İkinci alt amaca veliler uygulanabilirlik açısından olumlu bulmuşlardır.

Üçüncü alt amaca yönelik uygulamanın sınıf ortamında yeterliliği sorulduğunda öğretmenler ve okul idarecileri; sınıf ortamını yeterli bulduğunu, fakat öğrenciler belirlenirken seviye sınıflarının belirlenerek oluşturulması, okulda dil laboratuvarının olması gerekliliğini, sınıf içi ders materyallerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler tarafından sınıf ortamının yeterli olduğunu fakat sınıf mevcudunun uygun olması ve sınıf içi teknolojik alt yapının uygun olması gerektiği belirtilmiş ve sınıf içi materyal eksikliğinden bahsetmişlerdir.

Dördüncü alt amaca yönelik Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı uygulamanın yaygınlaştırılması gerektiğini fakat seviye sınıfları oluşturularak, Ana dili İngilizce olan öğretmenlerin uygulamada yer alması gerektiği şekilde yaygınlaştırılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise öğretmenler gibi yaygınlaştırılmasının eğitim politikası olarak okulöncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin çoğu kesinlikle yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Beşinci alt amaca bakıldığında öğretmenlerin uygulama hakkındaki önerileri; öğrenciler belirlenirken seviye sınıflarının oluşturulması, uygun teknolojik alt yapının olması, bol uygulamanın anadili İngilizce olan öğretmenler eşliğinde olması gerektiği hatta gerekirse ikinci bir dile de yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul idarecileri uygulamaya yönelik yabancı dil ağırlıklı sınıflar için materyallerin bakanlık tarafından geliştirilerek uygulama yapan okullara ücretsiz olarak dağıtılması, yabancı dil ağırlıklı sınıflara belirli süreli derslere mutlaka yabancı uyruklu öğretmenlerin derse girmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler ise; Bol bol uygulama pratik yapılmasını, gerekli alt yapının

geliştirilmesini, ailelerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların araştırmanın amaçlarını yansıttığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, veli ve okul idarecileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, araştırma açısından beklenen bulgulara ulaşıldığı görülebilir. Gönüllü bir şekilde araştırmaya dahil olan katılımcılar yabancı dil hazırlık uygulamasına yönelik oldukça samimi ve ayrıntılı görüşler bildirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yapılan literatür taramasıyla paralel bulgular elde edildiği görülmektedir. Kuru Atadere (2012)'de yapmış olduğu çalışmasında, yabancı dil eğitimi yapılan sınıflarda sınıf mevcutlarının 15-20 kişiyi geçmemesi gerektiğine ilişkin görüşler elde etmiştir. Bu sonuçtan hareketle sınıf mevcudunun az olması gerektiğine dair bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralel olduğu görülmektedir. Araştırmada okul idarecilerinin, öğretmenlerin ve velilerin, yabancı dil eğitimine ne kadar erken yaşta başlanması gerektiğini hatta düzey olarak okul öncesi dönemini belirttikleri, bu dönemde verilecek bir dil eğitiminin sonraki kademelerde yapılmasına göre çok daha faydalı olacağını belirttikleri görülmektedir. Haznedar (2012), Karakoç (2007), Lopriore (2002), Moon & Nikolov (2000), Nikolov & Curtain (2000), Edelenbos, Johnston ve Kubanek (2006) tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında bu sonucu desteklemektedir.

Katılımcılar, yabancı dil ağırlıklı hazırlık uygulaması için gerekli teknolojik alt yapı açısından MEB'in şu an için yeterli olmadığını ve aksaklıkların bulunduğunu belirtmişlerdir. Aküzel (2006), Seçkin (2011) ve Aslan (2008)'in ilköğretim kademesinde yabancı dil eğitiminde yaşanan güçlüklerle ve başarısızlıklara ilişkin araştırmalarına göre; yabancı dil dersleri görsel işitsel araçlar açısından yetersiz kalması bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özdemir, Özkan ve Tavşancıl (2018) 'ın yaptıkları çalışmada öğretmenlerle görüşme tekniği ile ulaşılan bulgulara göre teknoloji içeren araç-gereç yetersizliğin, materyal eksikliğinin, ders saatinin, planlama ve sınıf mevcudunun yer aldığı beş alanda sıkıntı bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle ileriki araştırmalara ve karar alıcılara yönelik öneriler getirilmiştir.

İleri Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
2. Hazırlık uygulamasının yapılabileceği yaş grubuna yönelik boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Karar Alıcılara Dönük Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı, beşinci sınıf seviyesinde yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitimi verilmesi hususunda kapsamlı ve katılım açısından fazla olan, ilgili kişileri toplayacak çalıştaylar düzenlemelidir. Uygulama derinlemesine incelenmeli, öneriler değerlendirilmeli ve sonuçları raporlaştırılmalıdır.
2. Beşinci sınıf seviyesinde yabancı dil ağırlıklı eğitim pilot uygulamasının ülke genelinde yaygınlaştırılacağı zaman daha önce bu uygulamayı gerçekleştiren ülkelerin eğitim sistemi incelenmelidir.
3. Yabancı dil öğretimi için gerekli altyapı eksiklikleri, uygulama öncesinde hızla giderilmeli. Akıllı tahtalar da kullanılabilecek uygulamalar geliştirilmeli ve öğretmenler için çeşitli güncel materyal kaynakları sunulmalıdır.
4. Yabancı dil ders saatleri ayarlanırken konuşma ve dinleme uygulamaları göz önünde bulundurulmalı ve kendilerini ifade edebilme becerileri geliştirilmelidir.
5. Yabancı dil ağırlıklı eğitimi uygulamasında yer alan öğretmenler, sadece bu alanda yetiştirilmeli ve profesyonel öğretmenler yetiştirmek amaçlanmalıdır.

Uygulamanın etkililiği, her akademik dönem sonunda yapılacak anketler ve araştırma çalışmaları ile değerlendirilmelidir.”

Kaynaklar

- Abacıoğlu, T. (2002). Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(3), 693-704.
- Aksan, D. (1977). Her Yönüyle Dil:(Ana Çizgileriyle Dilbilim) (Vol. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, E., Bozdoğan, D., Akbaş, U., & Seferoğlu, G. (2018). Old Wine In A New Bottle: İmplementation Of İntensive Language Program İn The 5th Grade İn Turkey. *Eurasian Journal Of Applied Linguistics*, 4(2), 301-324.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi: Adana Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları Ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Asan, A., & Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Bektaş-Altıok, G. R. (2006). Türkiye'de İlköğretim Okullarında Etkili Yabancı Dil Öğretimi: Tarihsel Gelişim Ve Açılımları. Unpublished Master's Dissertation, Yeditepe University, İstanbul.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün O. E., Karadeniz, S. Ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum: Atatürk Üniv.
- Cihan, N. (2001). Erken Yaşta Çok Dillilik Ve Yabancı Dil. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Collins, L., & White, J. (2012). Closing The Gap: Intensity And Proficiency. In Muñoz, C. (Ed.) *Intensive Exposure Experiences İn Second Language Learning*. Uk: Multilingual Matters.
- Collins, L., & Muñoz, C. (2016). The Foreign Language Classroom: Current Perspectives And Future Considerations. *The Modern Language Journal*, 100, 133-147.

- Cotterall, S. (1999). Dil Öğreniminde Anahtar Değişkenler: Öğrenciler Onlar Hakkında Neye İnanıyor? Sistem , 27 (4), 493-513.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:21, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi, 53, 77.
- De Segovia, L. P., & Hardison, D. M. (2009). Implementing Education Reform: Efl Teachers’ Perspectives. *Elt Journal*, 63(2), 154- 162.
- Demircan, Ö. (1998). Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi Ve Eğitim (Çev. Ms Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce Hazırlık Sınıfı Programı Pilot Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Opus-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998) The Spread Of English İn Turkey And İts Current Sociolinguistic Profile. *Journal Of Multilingual And Multicultural Development*, 19(1), 24–39.
- Education First (2018). 2018 Ef English Proficiency Index. <https://Www.Ef.Com.Tr/Epi/Regions/Europe/Turkey/> Adresinden 16.11.2021 Tarihinde Erişilmiştir.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The Main Pedagogical Principles Underlying The Teaching Of Young Learners. [Eac 89/04]. Brussels: Key Study For The European Comission.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram Ve Kapsamı. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C: Xlvıı, 111.
- Ekmekyermezoglu, N. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler (Master's Thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Er, Ko (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 39 (2), 1-25.
- Ercan, T. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Sosyo-Kültürel Faktörler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Ergüder, I. (2005). Anadolu Lisesi Ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar (Doctoral Dissertation, Deü Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Erg. (2018). Eğitim İzleme Raporu. [Http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Wp-Content/Uploa- ds/2017/03/Eir_2017_2018_29.11.18.Pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Eir_2017_2018_29.11.18.pdf) Adresinden 16.11.2021 Tarihinde Erişilmiştir.
- Eurydice (Education, Audiovisual And Culture Executive Agency) (2008). Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler. [Https://Publications.Europa.Eu/En/Publication-Detail/-/Publication/517a88fa-Cb5d-45a0-Bf70-99e039f54078/](https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/517a88fa-cb5d-45a0-bf70-99e039f54078/language-tr) Language-Tr Adresinden 15.11.2021 Tarihinde Erişilmiştir.
- Gökdemir, F. (1990). Planlama Açısından Yabancı Dil Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(5).
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin Katılım Ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni, 2(6), 14-17.
- Güney, A. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives On Preservice Education Of English Language Teachers İn Turkish Primary Schools. In Y. Bayyurt & Y. Bektaşçetinkaya (Eds.), Research Perspectives On Teaching And Learning: Policies And Practices, 39-58. Berlin: Peter Lang.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, A., & Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 215, 17-25.
- Kaplan, M. (2006). Kültür Ve Dil (22. Bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakoç, C. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Ana Sınıfları İngilizce Dersi İçin Bir Öğretim Programı Önerisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kasap, S., & Aktaş, Y. S. (2015). 5. Sınıflarda Yabancı Dil Eğitimi Seneye Başlıyor. Anadolu Ajansı.

- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim Ve Bilim*, 31(142).
- Koydemir, F. (2001). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Doctoral Dissertation, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kurak, D. (2009). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuru-Atadere, Y. (2012). Türkiye’de Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi: Veli Ve Öğretmenlerin Erken Yaşta Yabancı Dille Yönelik Algı Ve Tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alman Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Lopriore, L. (2002). The Teaching Of Efl In The Italian Context: Issues And Implications. *Cauce, Revista De Filologia Y Su Didactica*, 25, 203- 223.
- Bakanlığı, M. E. (2013). İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Meb Yay. Ankara. [10.12.2021]
- MEB. (2017). Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471> Adresinden 16.11.2021 Tarihinde Erişilmiştir.
- Miles, M. B. And Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. (Seconded.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moon, J., & Nikolov, M. (2000). *Research Into Teaching English To Young Learners*. Pécs: Pécs University Press.
- Nikolov, M., & Curtain, H. (2000). *An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond*. Council Of Europe: European Centre For Modern Languages
- Onan, B. (2012). Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure’ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular.
- Öner, G. (2008). Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, F. (2003). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi Ve Türkiye’nin Günümüzdeki Yabancı Dil Politikası. Retrieved, 20, 2009.

- Öztürk, E. (2010). İlköğretim Ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri (Çankırı İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının Ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 14(55).
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri.
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological Research Methods. In R.S. Valle And S. Halling (Eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives In Psychology: Exploring The Breadth Of Human Experience* (Pp. 41-60). New York: Plenum Press.
- Rüzgar, M. E. (2017). Eğitim Programı. Pegem Atıf İndeksi, 1-274.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics*. Routledge.
- Soyşekerci, G. (2013). Dil-Kültür Bağıntısı Ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama. *E-Dil Dergisi*, 1, 36-50.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.
- Şahin, F., & Göksoy, S. (2019). Ortaokul Beşinci Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulama-sında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(42), 180-187.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (2), 550-577
- Tepav (2014). Turkey National Needs Assessment Of State School English Language Teaching. British Council. https://www.Britishcouncil.Org.Tr/Sites/Default/Files/Turkey_National_Needs_Assessment_Of_State_School_English_Language_Teaching.Pdf Adresinden 16.11.2021 Tarihinde Erişilmiştir.
- Topkaya, Ez Ve Küçük, Ö. (2010). 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Çevrimiçi* , 9 (1).
- Tdk (Türk Dil Kurumu Yayınları). (2017). <http://www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=ComGts&Arama=Gts&Guid=Tdk.Gts.5> [11.12.2021]

- Uşun, S. (2008). Türkiye’de Yeni Uygulamaya Koyulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4.
- Ünal, D. (2008). Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal Ve Toplumsal Etmenlerin Rolü.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. C.5 S.2: 477-516
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers’ Opinions On The English Curriculum Of The 2nd Grade Primary Education. International Journal Of Language Academy, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 2

Bingöl ve Çevresinde Unutulmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Oyunlar Üzerine Nitel Bir İnceleme

Betül Yıldızhan Bora¹ & Handan Hamarat²

¹ Öğr. Gör. Dr., Bingöl Üniversitesi- Çocuk Gelişimi Programı, Orcid: 0000-0002-4774-3907

² Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi-Otel ve Lokanta Hizmetleri Programı, Orcid: 0000-0002-2306-3405

GİRİŞ

Oyun, çocuğun bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimini destekleyen en temel etkinliklerden biridir (Berk, 2020). Hatta kimi araştırmacılar, oyunun çocuğun temel ihtiyaçlarından olan su ve yemek kadar elzem olduğunu ifade etmişlerdir (Bencik Kangal, 2022). Aynı zamanda, oyun iletişim ve sosyalleşme süreçlerini güçlendiren bir araç olarak da önemli bir yer tutmaktadır (Yavuzer, 2011). Tarihsel süreç boyunca oyun, bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmuş, eğitimsel ve kültürel bir fonksiyon taşımıştır (Berk, 2020; Çelebi & Özbay, 2014; Ekizoğlu & Acet, 2023). Pek çok düşünür, oyunun önemini vurgulamaya devam etmiştir. Örneğin, Plato (1955) eğitimin oyun yoluyla gerçekleşmesi gerektiğini savunurken, Comenius (1964), Froebel (1906), Rousseau (1966) ve Montessori (1973) gibi eğitim düşünürleri de oyunu çocuk gelişiminin doğal ve vazgeçilmez bir parçası olarak kabul etmişlerdir (Kılıç & Bayındır, 2021).

Çocukluk döneminde oyunlar sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda öğrenme, kültürel aktarım ve sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemli bir işlev görmektedir (Huizinga, 1955; Santrock, 2020). Geleneksel çocuk oyunları, toplumun kültürel yapısını ve değerlerini yansıtan birer miras ögesi olup, bireyler arası etkileşimi güçlendiren bir araç olarak işlev görmektedir (Sutton-Smith, 1997; Karakaya & Türkoğlu, 2024). Bu oyunlar, çocukların bireysel ve grup dinamiklerini öğrenmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda motor becerilerini, bilişsel kapasitelerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Vygotsky, 1978). Geleneksel oyunlar aracılığıyla çocuklar; koordinasyon, denge, hız ve gücün yanı sıra strateji oluşturma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel yeteneklerini de geliştirmektedir (Piaget, 1951). Psikomotor gelişim açısından geleneksel oyunlar, çocukların çevresel uyaranlara verdikleri tepkilerin hızlanmasını ve motor becerilerinin gelişmesini desteklemektedir (Trawick-Smith, 2017).

Kültürel bağlamda geleneksel çocuk oyunları, toplumların geçmişten günümüze aktardığı değerleri ve normları barındırır (Bardak, 2022). Nesiller arasında bir köprü işlevi gören bu oyunlar, kültürel sürekliliğin sağlanmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda çocukların toplumsal aidiyet duygularını güçlendirmekte ve iş birliği, empati ve sosyal uyum gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Turan vd., 2020). Türkiye'nin zengin kültürel mirasında yer alan geleneksel çocuk oyunları, farklı coğrafyalarda çeşitli şekillerde oynansa da benzer işlevleri taşımaktadır. Bu oyunlar, çocukların hem

bireysel gelişimlerine hem de toplumsal bağlarının kuvvetlenmesine katkı sağlamaktadır.

Dijitalleşme ve modernleşme süreçleri, geleneksel çocuk oyunlarının günlük hayattaki yerini giderek daraltmakta ve bu değerli miras öğelerini unutulma riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Bencik Kangal, 2019; Sutton-Smith, 1997). Geleneksel oyunların giderek daha az oynanması, sadece çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimi açısından değil, aynı zamanda kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından da önemli bir kayıp oluşturmaktadır (Karakaya & Türkoğlu, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı bu bağlamda ortak çalışmalar yürütmüş, geleneksel çocuk oyunları ve unutulmaya yüz tutmuş oyunları kapsayan bir platform oluşturmıştır (gelenekselcocukoyunlari.com, 2025). Bu oyunların korunmasını ve sürebilirliğini sağlamaya yönelik adımlar atmıştır. Ancak, belirli yörelere göre farklılık gösteren oyunların bu kapsamda yeterince yer almadığı ve alan yazında bu konuda eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma, Bingöl ili ve çevresinde geçmişte oynanan ancak günümüzde unutulmaya yüz tutan geleneksel çocuk oyunlarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu oyunların çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimine katkılarını değerlendirmekte ve kayıt altına alarak görselleştirmektedir. Geleneksel oyunlar, kültürel mirasın bir parçası olup toplumsal belleğin korunmasında önemlidir. Bu bağlamda çalışma, sahadan derlenen verilerle oyunların pedagojik ve sosyokültürel değerlerini incelemektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bingöl ili ve çevresinde geçmişte oynanan geleneksel çocuk oyunlarını incelemek amacıyla, nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı çalışması (narrative inquiry) yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Anlatı çalışması, bireylerin deneyimlerini anlamlandırmaya ve bu deneyimlerin bağlamsal arka planını açıklamaya odaklanan bir yöntemdir (Creswell, 2020). Bu bağlamda, bireylerin çocukluk dönemine ait oyun deneyimleri ve bu oyunların kültürel boyutları detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında araştırma hedefleri doğrultusunda esneklik sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Merriam, 2018). Görüşme soruları, alanında uzman ikisi doktora düzeyinde bir diğeri ise

doktora öğrencisi olan öğretim elemanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlardan ikisi temel eğitim alanında, bir diğeri halk edebiyatı alanında çalışmış ve aynı zamanda uzun yıllar iki derginin alan editörlüğünü yapmış bir akademisyendir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu kapsamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların geçmişte oynanan oyunlarla ilgili kişisel deneyimlerini, oyunların kültürel bağlamını ve oynanış biçimlerini detaylı bir şekilde aktarmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde yüz yüze ve online görüşmeler yapılmış olup, görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu yöntem, toplanan verilerin doğruluğunu artırmak ve anlatıların tekrar kontrol edilmesine olanak tanımak amacıyla tercih edilmiştir. Ses kayıtları sayesinde elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenmiş, analiz sürecinde anlatımların bütünlüğü korunarak çözümlenmiştir. Alınan ses kayıtları transkripte edilerek kişiler yolanmış böylece katılımcı üçgenlemesi sağlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya farklı yaş, cinsiyet ve meslek gruplarından katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, geleneksel oyunlar hakkında bilgi ve deneyime sahip kişiler arasından belirlenmiştir. Görüşmelere katılan bireylerin kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılara verdikleri bilgilerin tamamen anonim kalacağı ve hiçbir şekilde gerçek kimliklerinin açığa çıkmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Bu doğrultuda, tüm isimler gerçeği yansıtmayan, yalnızca katılımcıları tanımlamak amacıyla kullanılan takma isimlerle değiştirilmiştir. Katılımcılarla ilgili elde edilen veriler, etik kurallar çerçevesinde korunmuş ve paylaşılrken kişisel bilgilerin gizliliğine azami özen gösterilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak değerlendirilmiştir (Creswell, 2021). Katılımcıların anlatıları, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi gibi farklı boyutlarda analiz edilmiş ve oyunların çocukların gelişimine olan katkıları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, oyunların oynandığı çevresel ve iklimsel koşullar, bu oyunların kültürel bağlamlarını anlamada kritik bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi ve Görselleştirme Süreci

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve belirli temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Oyunlar; adı, gelişim alanları, oynayan kişi sayısı, kullanılan araç-gereçler ve oynanma şekli gibi kategorilerine ayrılarak analiz edilmiştir. Bu sistematik yaklaşım, oyunların yapısal özelliklerini ortaya koyarak kültürel bağlam içinde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Bununla birlikte, araştırma oyunların kültürel öğelerini görselleştirme ve aktarılabilir kılma amacını da taşımaktadır. Bu doğrultuda, oyunların oynanış biçimlerini temsil eden görseller, etik boyutlar sebebiyle tercih edilmemiş bunun yerine günümüz teknolojilerinden yararlanılarak oyunlara ait görseller yapay zeka araçlarından biri olan DALL-E kullanılarak oyunların içeriğine uygun özelleştirilmiş görseller tasarlanmıştır. Elde edilen görsel materyaller, oyunların kavramsal yapısını destekleyici nitelikte olup, özellikle eğitim süreçlerinde ve kültürel aktarım çalışmalarında etkili bir kaynak olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada Bingöl ve çevresinde geçmişte oynanan geleneksel çocuk oyunları incelenmiş, oyunların oynanış biçimleri, gelişim alanlarına katkıları ve kullanılan araç-gereçler açısından değerlendirilmiştir. Katılımcıların anlatımları doğrultusunda oyunlar topla oynanan, taşla oynanan, iple oynanan, mendille oynanan, koşma-yakalama şeklinde oynanan, zihinden oynanan, kâğıt ve kalem kullanılarak oynanan, tatma ve koklama duyusu kullanılarak oynanan ve çeşitli materyaller (iğne, yüzük, tepsi, tahta, bilye, çivi, bez vb.) kullanılarak oynanan oyunlar olarak kategorize edilmiştir.

Oyunların büyük çoğunluğunun psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür. Geleneksel oyunlar, özellikle çocukların fiziksel hareketliliğini artıran ve grup içi etkileşimi güçlendiren etkinlikler olarak dikkat çekmektedir.

Bulgular, oyunların çoğunlukla açık alanlarda oynandığını, doğal materyallerin sıkça kullanıldığını ve mevsimsel koşulların oyunların oynanma şeklini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, ağır kış koşullarının yaşandığı Bingöl’de kapalı alanlarda oynanan oyunların daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1. Bingöl ve Çevresinde Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının MEB ve Gençlik ve Spor Bakanlığı Geleneksel Çocuk Oyunları Listesi ile Karşılaştırılması

Oyun Adı	Geleneksel Çocuk Oyunları Listesi (MEB ve Gençlik ve Spor Bakanlığı)
Çal – Çallık Oyunu	Yok
Keser Oyunu	Yok
Gece Oyunu	Yok
Ceviz Oyunu	Yok
Yumruk Yumruk Üstünde Oyunu	Yok
Üçgen Oyunu	Yok
Çivi Saplama Oyunu	Yok
Sıcak Soğuk Oyunu	Yok
Yüzük Saklama Oyunu	Yok
Tıp Oyunu	Yok
Bom Oyunu	Var
Beştaş Oyunu	Var
İstop Oyunu	Var
Köşe Kapmaca Oyunu	Var
Gölge Kovalamaca Oyunu	Yok
Kaç Kurtul Oyunu	Yok
Mendil Kapmaca Oyunu	Var
Tatma ve Koklama Oyunu	Yok
Dokuz Taş Oyunu	Var
Yakan Top Oyunu	Var
Top Yetiştirme Oyunu	Yok

Bilye Oyunu	Yok
Körebe Oyunu	Var
İğne Oyunu	Yok
Sözcük Türetme Oyunu	Yok
Bellek Oyunu	Yok
Çağrışım Oyunu	Yok
Tepside Ne Vardı Oyunu	Yok
Çift Daire Oyunu	Yok
Çelik Çomak Oyunu	Var
Don Ateş Oyunu	Yok
Eşarp Yakalama Oyunu	Yok
Taş Yuvarlama Oyunu	Yok
Eblem-Sublem Oyunu	Yok
Yağmur Yağdı Unu Topla Oyunu	Yok
Bezirgan Baş Oyunu	Var
Yakan Top (Can) Oyunu	Yok
Taş Tutturma Oyunu	Yok
Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu	Var

Tablo 1 incelendiğinde, Bingöl ve çevresinde oynanan geleneksel çocuk oyunlarının önemli bir kısmının MEB ve Gençlik ve Spor Bakanlığı Geleneksel Çocuk Oyunları Listesinde (gelenekselcocukoyunlari.com, 2025) yer almadığı görülmektedir. Bu durum, oyunların isimlerinin yöreye göre farklılık göstermesi ve oynanış biçimlerinin bölgesel unsurlara göre değişmesiyle açıklanabilir. Örneğin, “Çal ve Çallık” ile “Mangal” oyununun veya “Keser Oyunu” ile “Sek Sek” oyununun benzerlik göstermesi, geleneksel oyunların farklı bölgelerde farklı adlarla oynandığını ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda, Beştaş, İstop, Köşe Kapmaca, Mendil Kapmaca, Dokuz Taş, Yakan Top, Körebe, Çelik Çomak, Bezirgan Baş ve Yağ Satarım Bal Satarım gibi oyunların hem Bingöl’de hem de ulusal listede yer alması, geleneksel oyunların bazı yönlerden ortak bir kültürel miras oluşturduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda “Unutulmaya Yüz Tutmuş Oyunlar” listesinde yer almayan 12 oyun aşağıda belirlenen kategorilere göre aktarılmıştır.

OYUNLAR

Oyunun Adı : Keser Oyunu

Gelişim Alanı: Psikomotor gelişim, Dil gelişim, Sosyal Duyusal Gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı : 3-4

Kullanılan Araç Gereçler: Taş ve Çubuk

Kaynak Kişi: Abdurrezak Bey, İşçi ,52 yaşında , Oğuldere Köyü

Oynanma Şekli: Oyunda önce yere büyük bir dikdörtgen çizilir ve bu alan "oda" adı verilen altı bölüme ayrılır. Oyuncular arasından sayışma yöntemiyle bir ebe seçilir ve oyun için yassı bir taş hazırlanır. Ebe, taşı dikdörtgenin başlangıç noktasına geçerek sırasıyla her odaya atar. Taşın düştüğü odanın içine tek ayağı üzerinde zıplayarak girer, ardından aynı şekilde geri çıkar. Odadan çıkmadan taşı bir sonraki odaya atarak ilerlemeye devam eder. Eğer ebe taşı belirlenen alanın dışına atarsa veya ayağı çizgilere değerse yanar ve oyunu bırakmak zorunda kalır. Tüm odaları başarılı bir şekilde tamamlayan ebe, başlangıç noktasına dönerek arkasını döner. Son olarak taşı geriye doğru atarak herhangi bir odaya isabet ettirirse oyunu kazanır.

Resim 1: Keser Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı : Gece Oyunu

Gelişim Alanı: Bilişsel Alan ,Sosyal Duygusal Alan

Oyundaki Çocuk Sayısı : 6

Kullanılan Araç Gereçler: Tezek, Taş, Bez

Kaynak Kişi : Selvi Hanım, Ev Hanımı, 50 yaşında, Sancak, Karapınar Köyü

Oynanma Şekli: Bu oyun genellikle gece vakti, altı kişilik bir grupla oynanır. Gece oynanmasının sebebi, ateşte ısıtılan yuvarlak bir taşın belirlenen alan içinde fırlatılması ve oyuncuların taşı görmeden, sadece elleriyle hissederek bulmaya çalışmasıdır. Oyun, genellikle köylerde şu şekilde oynanır: Önce kuru tezeklerden büyük bir ateş yakılır ve yuvarlak bir taş ateşin içine atılarak iyice ısıtılır. Ardından oyuncular arasından bir ebe seçilir. Ebe, eline sardığı bir bez yardımıyla ısıtılmış taşı ateşten alır ve rastgele bir yöne fırlatır. Bu sırada diğer oyuncuların gözleri bağlıdır. Taş atıldıktan sonra ebe komut verir ve oyuncular, taş soğumadan bulmak için elleriyle yoklayarak aramaya başlar. Taşı bulan oyuncu belirlenen puanı kazanır ve bir sonraki turda ebe olur.

Resim 2: Gece Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı: Ceviz Oyunu (Goz Oyunu)

Gelişim Alanı: Psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı: 8-10

Kullanılan Araç Gereçler: Ceviz, çukur

Kaynak Kişi: Saliha Hanım (Ev Hanımı, 53 yaşında, Kurtuluş Köyü)

Oynanma Şekli: Bu oyun, sayışmaca ile eşit sayıda oyuncudan oluşan iki takım oluşturularak oynanır. Oyun alanına, yemek tabağı büyüklüğünde ve çok derin olmayan bir çukur kazılır. Her iki takım, belirlenen miktarda cevizi toplayarak bir köşede biriktirir. Oyunculardan biri, çukurun karşısındaki belirlenen çizgide bekler. Eline bir avuç ceviz alır ve karşı takımın komutuyla, her iki eliyle cevizleri çukura atar. Oyunun temel kuralı, çukurda çift sayıda ceviz bırakmaktır. Eğer cevizlerin sayısı tek kalırsa oyuncu kendi attığı cevizleri kaybeder. Ancak çift sayıyı tutturursa, attığı ceviz sayısı kadar ceviz kazanarak takımının birikimine ekler. Oyun sonunda, her iki takımda toplanan cevizler oyuncular arasında eşit olarak paylaşılır ve oyun tamamlanır.

Resim 3: Ceviz Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı: Yumruk Yumruk Üstünde Oyunu

Gelişim Alanı: Bilişsel gelişim, dil gelişimi, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı: 5

Kullanılan Araç Gereçler: Bez (göz bağlamak için)

Kaynak Kişi: Hamide Hanım (Ev Hanımı, 55 yaşında, Sancak Merkez)

Oynanma Şekli: Oyunu oynayacak kişiler arasından bir hakem ve bir ebe seçilir. Hakemin güvenilir olması önemlidir, çünkü ebe olacak kişinin gözleri bağlanır ve hakemin adil kararlar vermesi gerekir. Ebe seçildikten sonra yüzükoyun yere uzanır. Diğer oyuncular sırayla yumruklarını ebenin sırtına koyarak üst üste bir kule oluştururlar. Ebe, en üstte kimin yumruğu olduğunu tahmin etmeye çalışır. Eğer doğru tahmin ederse, tahmin ettiği kişiyle yer değiştirerek yeni ebe olur. Ancak yanlış tahminde bulunursa, diğer oyuncular hakem "dur" diyene kadar ebeyi gıdıklatırlar. Hakem "dur" dediğinde oyun yeniden başlar ve aynı şekilde devam eder.

Resim 4: Yumruk Yumruk Üstüne Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı: Çivi Saplama Oyunu

Gelişim Alanı: Bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı: 2

Kullanılan Araç Gereçler: Çivi, çubuk

Kaynak Kişi: Asiye Hanım (Memur, 50 yaşında, Bingöl Merkez)

Oynanma Şekli: Bu oyun, strateji ve mantık yürütme becerisi gerektiren eğlenceli bir mücadeledir. Oynamak için iki çivi ve hafif nemli bir toprak zemin gerekir, çünkü çivilerin toprağa kolayca saplanabilmesi için bu tür bir yüzey tercih edilir. Oyunculardan biri yere uzun bir çizgi çizer. Daha sonra her iki oyuncu da sırayla çivilerini bu çizgiye saplamaya çalışır. Çivisini çizgiye en yakın saplayan oyuncu oyuna başlama hakkını kazanır. Oyuna ikinci sırada başlayacak olan oyuncu, çivisini eliyle yere dik konumda saplar ve bırakır. İlk oyuncu ise çivisini elinden bırakarak yere atar ve diğer oyuncunun çivisine mümkün olduğunca yakın bir noktaya saplamaya çalışır. Başarıyla saplanan çiviler arasına çizgi çekilir ve böylece oyunun labirent benzeri yapısı oluşmaya başlar. Amaç, rakibin çivisinin hareket alanını giderek daraltmak ve onu sıkıştırmaktır. Eğer bir oyuncunun attığı çivi yere saplanmazsa oyun sırası rakibine geçer ve o da aynı şekilde rakibin hareket alanını kısıtlamaya çalışır. Oyun, oyunculardan biri hareket edebileceği bir alan kalmadığını fark edip pes edene kadar devam eder. Pes eden oyuncu oyunu kaybeder ve rakibi galip gelir. Bu süreç, oyuncuların her hamlede stratejik düşünmesini gerektirir ve dikkatli planlama yaparak rakibin seçeneklerini sınırlamayı hedefler.

Resim 5: Çivi Saplama Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı :Yüzük Saklama Oyunu

Gelişim Alanı: Bilişsel gelişim ,Dil gelişimi ,Psikomotor gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı : Sınırlama yok

Kullanılan Araç Gereçler: Yüzük

Kaynak Kişi :Mehmet Bey, Çiftçi, 67 yaşında, Oğuldere Köyü

Oynama Şekli: Bu oyun, mizahi cezalar içeren eğlenceli bir oyundur. Ceza olarak zıplama, taklit yapma, kahkaha atma gibi komik yaptırımlar uygulanır. Oyuncular, yüzüğü elden ele geçirirken “Al yüzüğü, ver yüzüğü, geldi yüzük, gitti yüzük, bende yüzük işte yüzük” şeklinde bir şarkı söylerler. Ebe, çemberin ortasında durur ve “dur” dediğinde yüzük kimdeyse onda kalır. Ardından ebe, yüzüğün kimde olduğunu tahmin etmeye çalışır. Oyuncular ise ebeyi yanıltmak için “bende” diyerek ikna etmeye çalışırlar. Eğer ebe doğru tahmin ederse, yüzüğü tutan oyuncuyla yer değiştirir ve yeni ebe olur. Yanlış tahmin ederse, ceza olarak o oyuncunun belirlediği görevi yapar. Oyunda kişi sayısı sınırsızdır. Sayışma ile belirlenen ebe dışındaki oyuncular çember şeklinde durur ve ellerini arkaya götürerek yüzüğü gizlice dolaştırırlar. Oyun, yüzüğün sürekli el değiştirmesi ve ebe'nin doğru tahmini yapmaya çalışmasıyla devam eder.

Oyunun Adı: İğne Oyunu

Gelişim Alanı: Psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi

Oyundaki Çocuk Sayısı: Sınırlama yok

Kullanılan Araç Gereçler: İğne, iplik, düğme

Kaynak Kişi: Fatima Hanım (Ev Hanımı, 40 yaşında, Bingöl Merkez)

Oynanma Şekli: Bu oyun, eşit sayıda oyuncudan oluşan iki grup halinde oynanır. Oyuncular yan yana ya da halka şeklinde oturur ve aralarından bir hakem seçerler. Hakeme bir ceket giydirilir ve ceketin üç düğmesi sökülerek oyun için hazırlanır. Hakem, her iki gruba eşit mesafede olacak şekilde bir noktaya oturur ve oyunu başlatır. Hakemin “başla” komutuyla birlikte oyun başlar. Gruplardaki oyuncular, sırasıyla iplikleri iğneden geçirip takım arkadaşlarına aktarırlar. Bu işlem, her iki grubun son oyuncusuna ulaşana kadar devam eder. Son oyuncu ipliği iğneden geçirdiğinde, hızla hakeme doğru koşar. Hakem, sökülen üç düğmeyi avucunda sıkıca tutar ve oyuncunun elinden almasını engellemeye çalışır. Eğer oyuncu hakemin elini açamazsa, “cezamı ver hakem” diyerek ona teslim olur. Hakem, keyfine göre oyuncuya bir görev verir; bu bir mani okumak, türkü söylemek ya da dans etmek olabilir.

Görevi tamamlayan oyuncu düğmeleri alır ve cekete dikmeye başlar. Bu sırada rakip takımın oyuncusu da düğmeyi almak için yarışa dahil olur. Hakemin elinden düğmeyi alan ikinci oyuncu, ilk oyuncuya bir mani ya da kısa bir türkü söyler ve bir düğme de o alarak dikmeye başlar. Eğer her iki oyuncu birer düğme dikmişse, ikinci düğmeyi diken oyuncu oyunun galibi olur. Oyun, el becerisi, hız ve eğlenceyi bir araya getiren dinamik bir süreçle devam eder.

Resim 6: İğne Oyununun DALL-E ile görselleştirilmesi



Oyunun Adı : Gölge Kovalamaca Oyunu

Gelişim Alanı: Psikomotor alan , Sosyal Duygusal Gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı :Sınırlama yok

Kullanılan Araç Gereçler: Yok

Kaynak Kişi :Ali Bey, İşçi, 41 yaş, Karapınar Köyü

Oynanma Şekli: Bu oyun, güneşli havada oynanması gereken bir oyundur ve oyuncu sayısında herhangi bir sınırlama yoktur. Oyun için genellikle sınırları belirlenmiş, ancak geniş bir alan tercih edilir. Oyuncular arasından bir ebe ve tarafsız bir hakem seçilir. Hakem, oyunu daha iyi gözlemleyebilmek için yüksek bir noktaya çıkar ve oyunu başlatır. Ebe, diğer oyuncuları kovalar ve onların gölgelerine basmaya çalışır. Gölgesine basılan oyuncu elenir ve hakemin bulunduğu tarafa geçer. Eğer oyuncular ile ebe arasında gölgeye basılıp basılmadığı konusunda bir anlaşmazlık çıkarsa, nihai kararı hakem verir. Oyun, tüm oyuncular elenene kadar devam eder ve en son kalan oyuncu oyunun kazananı olur.

Oyunun Adı : Yağmur Yağdı Unu Topla Oyunu

Gelişim Alanı: Bilişsel Alan, Psikomotor alan, Sosyal Duygusal Gelişim, Dil Alanı,

Oyundaki Çocuk Sayısı :Sınırlama yok

Kullanılan Araç Gereçler:Tepsi ,Un ,Şeker,Yağ ,Çeşitli Kıyafetler

Kaynak Kişi :Filiz Hanım ,Ev Hanımı, 55 Yaşında ,Sütlüce Köyü

Oynama Şekli: Bu geleneksel oyun, özellikle köylerde yağmurlu günlerde çocukların keyifle oynadığı bir eğlencedir. Yağmur yağdığında çocuklar bir araya gelir, farklı kıyafetler giyerek kılık değiştirir ve yanlarına bir tepsi alarak kapı kapı dolaşırlar. Amaçları, komşulardan un, yağ ve şeker toplayarak yeterli malzemeyi bir araya getirmektir. Malzemeler toplandıktan sonra çocuklar sayışma yaparak bir ebe belirlerler.Ardından, herkes ebenin evinde toplanır ve topladıkları malzemeleri ebenin annesine teslim ederler. Ebenin annesi helva pişirirken, çocuklar evde vakit geçirmek için taklit oyunları oynarlar. Bu oyunlar, dramaya benzer olup çocukların hayal güçlerini kullanarak çeşitli roller üstlenmelerine olanak tanır. Helva piştikten sonra, tüm çocuklar birlikte afiyetle yer ve oyun keyifli bir şekilde sona erer.

Oyunun Adı : Çal-Çallık

Gelişim Alanı: Bilişsel Alan, Psikomotor alan, Sosyal Duygusal Gelişim

Oyundaki Çocuk Sayısı: İki Kişi

Kullanılan Araç Gereçler: Taş, Fasülye ve toprağı kazmak için taş veya çubuk

Kaynak Kişi: Bekir Bey, Emekli Memur, 75 yaşında, Merkez, Bingöl

Oynanma Şekli: Oyun, genellikle toprak zeminde veya düz bir yüzeyde oynanır. Öncelikle yere belirli sayıda küçük çukur açılır ve her oyuncu, elindeki taşları veya fasulyeleri bu çukurlara sırayla yerleştirir. Oyuncular, hamlelerini dikkatle planlayarak taşlarını belirlenen kurallar çerçevesinde toplar ve rakibin hamlelerini engellemeye çalışır. Oyunun temel amacı, mümkün olduğunca fazla taşı biriktirmek ya da rakibi taşsız bırakmaktır. Oyuncular, sıra ile taşları toplar ve çukurlar arasında stratejik hamleler yaparak oyunun seyrini değiştirirler. Sonunda, en çok taşı toplayan oyuncu oyunun galibi olur. Oyun süresince oyuncular, dikkat, strateji ve hafıza becerilerini kullanarak avantaj sağlamaya çalışır. Çal-Çallık Oyunu, bölgesel olarak farklı varyasyonlara sahip olup, genel yapısı itibarıyla **Mangala oyununa benzerlik göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Bingöl ilinde geçmişten günümüze oynanan geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, geleneksel oyunların çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Oyunların büyük çoğunluğunun açık alanda oynanması ve doğal malzemeler içermesi, çocukların çevreyle etkileşimini artırarak doğayla iç içe öğrenme deneyimi kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Huizinga, 1955; Santrock, 2020). Bingöl’de oynanan geleneksel çocuk oyunlarının büyük bir kısmı fiziksel aktivite gerektiren yapıya sahiptir. Özellikle "Keser Oyunu", "Gölge Kovalamaca Oyunu" ve "Yakan Top" gibi oyunlar, çocukların büyük kas gruplarını kullanmalarını teşvik ederek motor becerilerini geliştirmektedir. Vygotsky (1978) ve Piaget (1951) gibi gelişim kuramcıları, çocukların öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenmenin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, geleneksel oyunların çocukların denge, koordinasyon ve hız gibi temel motor becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda kendi yapılandırdıkları oyunlarla bilişsel süreçlerini desteklediği görülmektedir. Geleneksel çocuk oyunlarının önemli bir bölümü strateji geliştirme, problem

özme ve dikkat gerektiren yapıya sahiptir. "Çivi Saplama Oyunu", "Yüzük Saklama Oyunu" ve "İğne Oyunu" gibi oyunlar, çocukların mantık yürütme becerilerini ve el-göz koordinasyonlarını geliştirmelerine katkıda bulunur.. Aynı zamanda bu tür oyunlar, çocukların hızlı karar alma yeteneklerini ve dikkati odaklama becerilerini artırmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, geleneksel oyunların çocukların sosyal-duygusal gelişimine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. "Yağmur Yağdı Unu Topla Oyunu" ve "Bezirgan Başı Oyunu" gibi grup oyunları, çocukların iş birliği yapma, paylaşma ve empati gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Karakaya & Türkoğlu, 2024). Ayrıca, grup dinamiklerinin ön planda olduğu bu oyunlar, çocukların iletişim becerilerini güçlendirmekte ve sosyal uyumlarını artırmaktadır.. Bingöl'de oynanan bazı geleneksel oyunlar, çocukların dil gelişimine katkı sağlayacak ritmik tekerlemeler ve şarkılar içermektedir. "Yüzük Saklama Oyunu" ve "Yağmur Yağdı Unu Topla Oyunu" gibi oyunlarda kullanılan tekerlemeler ve sözlü ifadeler, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine ve anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.. Dil gelişimi açısından bu tür oyunlar, çocukların anlatı yeteneklerini ve sözlü iletişim becerilerini pekiştiren etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir. İki bakanlığın ortak çalışması ile yapılan unutulmaya yüz tutmuş oyunların bir platform aracılığıyla yayınlanması çok önemli bir çalışmadır. Ancak yöresel oyunların bu sıralama da olmamasının oyunların isimlerini ve oynanma şekillerinin farklı olmasından yada bazı oyunların sadece o yöreye özgü olmasından kaynaklanabilmektedir. Geleneksel oyunların unutulma riski, modern çağın getirdiği teknolojik değişimlerle birlikte giderek artmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için eğitim sisteminde oyun temelli öğrenme yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi ve kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Bingöl'de oynanan geleneksel çocuk oyunlarının çocuk gelişimine çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel oyunların korunması ve yeni kuşaklara aktarılması, hem çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerini desteklemek hem de kültürel sürekliliği sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu oyunların dijital platformlara entegre edilerek daha geniş kitlelere ulaştırılmasını ve eğitim programlarına daha fazla dahil edilmesini hedefleyebilir.

KAYNAKÇA

- Bardak, M., Topaç, N., & Çelik, S. (2022). Geleneksel çocuk oyunları ve erken çocuklukta eğitici oyun üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 44-77.
- Berk, L. E. (2020). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelebi, Ö. E., & Özbay, E. (2014). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun. Kök Yayıncılık.
- Comenius, J. A. (1964). Büyük Didaktika (H. A. Aytuna, Çev.). Milli Eğitim Basımevi. (Özgün eser 1632).
- Ekizoğlu, Ö., & Acet, M., (2023). Zihinsel Engelli Çocuklar için Beden Eğitimi ve Eğitsel Oyunların Önemi. *Spor, Eğitim ve Psikososyal İncelemeler* (pp.7-24), İzmir: Duvar Yayınları.
- Froebel, F. (1906). The education of man. D. Appleton.
- Geleneksel Çocuk Oyunları (2025). *Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunlarımız*. Geleneksel Çocuk Oyunları. <https://gelenekselcocukoyunlari.com/oyun.aspx?id=15&idkat=3>
- Huizinga, J. (1955). Homo ludens: A study of the play-element in culture. Beacon Press.
- Kangal, S. B. (2022). Oyunperest (İ. Arman, Ed., 15. basım). Elma Yayınevi.
- Karakaya, M., & Türkoğlu, B. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *IZU Journal of Education*, 6(1), 31-52. <https://doi.org/10.46423/izujed.1385901>
- Kılıç, Z., & Bayındır, D. (2021). Geçmişte dış mekânlarda oynanan Anadolu çocuk oyunları. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 140-151.
- Montessori, M. (1973). The Montessori method. Bentley.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. W. W. Norton.
- Plato. (1955). The Republic. Penguin Books.
- Rousseau, J. J. (1966). Emile (W. Boyd, Çev.). Teachers College Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). The ambiguity of play. Harvard University Press.

- Trawick-Smith, J. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (2027). Early childhood development: A multicultural perspective. Pearson Education.
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M. B., İncetürkmen, M., & Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(3), 231-241.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Yavuzer, H. (2016). Çocuğunuzun ilk 6 yılı (34. basım). Remzi Kitabevi

BÖLÜM 3

Yabancı Dil Öğretmeni İlgili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Fulya Kurtuluş¹ & Yücel Yüksel² &
Gülnihal Aytekin Yüksel³ &
İbrahim Ercivan⁴ & Erhan Kırlioğlu⁵

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Orcid: /0000-0002-3597-5778

² Milli Eğitim Bakanlığı, Turgut Özal Anadolu Lisesi, Bolu, Orcid: 0000-0002-7835-7611

³ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Orcid: 0000-0002-2506-9528

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu Fen Lisesi, Orcid: 0000-0001-7070-6496

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Gölyüzü İzzet Baysal Anadolu Lisesi, Bolu, Orcid: 0009-0002-3786-1739

Giriş

“ Sevgili öğretmenim, sizden ayrılmak gerçekten çok zor olacak. Benim için yaptığınız her şey için çok teşekkür ederim. Sizi gerçekten çok özleyeceğim. Siz bana hayatta çok önemli olan iki şey öğrettiniz: kendim gibi olmak ve her zaman her şeyde elimden gelenin en iyisini yapmak. Hep benim en iyi öğretmenim ve en iyi arkadaşım oldunuz. Beni hep el üstünde tuttunuz çünkü benimle ilgilendiniz. Bana verdiğiniz her şey için, benimle ilgilendiğiniz için, beni önemsedığınız için ve kendiniz olduğunuz için size içten teşekkür ederim. Yerinizi asla kimse dolduramaz, sizi gerçekten çok seviyorum.”

Bir beşinci sınıf öğrencisi tarafından öğretmenine yazılmış olan bu mektup Rogers ve Webb’in (1991) öğretmen ilgisinin önemini vurgulamak için verdikleri örnektir. İlgi, Gillgan (1982) ve Noddings’e göre (1984), anlamlı ilişki kurulmasını, kurulan bağların korunmasını ve başkalarına karşı duyarlı ve esnek olabilmeyi içerir (akt. Goldstein, 1999). Bu bağlam sınıf ortamına uyarlandığında ise ilgi, cesaretlendirici karşılıklı konuşmalar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve öğrencilere çeşitli ve anlamlı etkinlikler ve materyaller sunmak anlamına gelir (Roger ve Webb, 1991). İlgiye adanmış bir sınıf ortamının öğrencileri risk almaya yönlendiren bir güven ortamı sağladığı (McDermatt,1997), ve öğrencilerde öz-saygı geliştirdiği (Charney, 1992) belirtilmektedir. Öğretmen ilgisinin olduğu sınıflarda, bu ilginin öğrenciye pozitif etkilerinin olduğunu gösteren birçok çalışma ve yorum vardır. Irvin (1999), Thomson (2004) ve Ware’ye göre (2008) sınıfta ilgi gören öğrencilerin devamsızlıkları azalır, öz-algıları gelişir, eğitime adanmışlıkları artar ve lise sonrası eğitime devam oranı yükselir (akt. Robert, 2010). Bunlarla birlikte öğrencilerde ders çalışmaya ayrılan sürede artış, akademik başarıda artış ile okulu bırakma oranlarında da azalma görülür (Foster, 2008). Aynı zamanda yüksek derecede öğretmen ilgisi ile öğrencinin otonom motivasyonu arasında da sıkı bir bağ vardır (Pishghadam, 2015).Öğretmen- öğrenci bağı öğrencilerin başarı bulmacasının en önemli parçalarından biridir (Robert, 2010).

Öğretmen ilgisi birçok yazar tarafından oldukça çok önemsenmiş ve ilginin önemine dair dikkat çekici açıklamalar yapılmıştır. Örneğin Kolh (1984), öğretmen her öğrenciye ilgi göstermesinin zorunlu olduğunu vurgularken, Rogers ve Webb (1991), ilginin önemini iyi öğretmenler ilgili olanlardır ve öğretmenlik kaçınılmaz biçimde belli ilgi davranışlarıyla bağlantılıdır şeklinde belirtmişleridir. Goodlad, Soder ve Sirotnik’e göre (1990) ise daha geniş anlamda bir ilgi etiği geliştirmek öğretmen eğitiminin temel sorunlarından biridir (akt.Goldstein, 1999). Noddings’e (1986) göre ise, öğretmen eğitimi o kadar

önemlidir ki, aday öğretmenlerin öğretmenlik deneyiminde ilgi deneyimi de yer almalıdır. Goldstein (1999) ise konunun önemine istinaden son zamanlarda basılan kitapların çoğunun aday öğretmenleri öğrencileriyle ilgilenen bir iletişim içinde olmaya hazırlayan türde olduğunu yazmıştır. Hatta doğrudan öğretmen ilgisini konu alan kitapların mevcut olduğu (*Teaching Children to Care*, yazar: Charney; *Among Friends* yazar: Dalton ve Watson) belirtilmiştir.

İlginin olduğu sınıflarda ilginin öğrenciye pozitif etkisinin olduğunu gösteren pek çok çalışma vardır; ancak ilgi aynı zamanda öğretmene de fayda sağlar. Lortie (1075), ilginin önemli bir mesleki tatmin kaynağı ve öğretmen için psikolojik ödüllerden biri olduğunu belirtmiştir. Hargreaves (1994) ise birçok öğretmenin bu mesleği çocuklara gösterdikleri yakınlıktan kaynaklı duydukları mesleki tatminden dolayı seçtiklerini vurgulamaktadır (akt. Goldstein, 1999).

Görülüyor ki, öğretmen ilgisi hem öğrenci hem de öğretmen için pozitif çıktılar sağlamaktadır. Bu çıktılar akademik başarıdan duygusal bağa, mesleki tatminden, okulu bırakma oranlarının düşmesine kadar geniş yelpazede eğitime katkı sağlamaktadır. Ancak, yapılan araştırmalar göstermiştir ki, öğretmenin öğrenciye ilgisini ölçecek ve bundan bir dönüt sağlamasına yardımcı olacak Türkçe bir ölçek yoktur. Bu çalışmanın amacı, Pishghadam, Meidani & Khajvy (2015) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretmeni İlgi Ölçeğini Türkçe'ye çevirip uyarlamak ve Türkçe alan yazına bir katkı sağlamaktır. Bu amaçla dilbilimsel ve istatistiksel yöntemler kullanılmış, çalışmada yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir Türkçe versiyon elde edilmeye gayret gösterilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Bölümü'nde öğrenim gören 354 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 2017-2018 akademik yılında iki dönem boyunca İngilizce hazırlık eğitimi almış A2 ile B1 (CEFR) düzeylerinde İngilizce seviyesine ulaşmış katılımcılardan oluşmaktadır.

Ölçme Aracı

Pishghadam, Meidani & Khajvy (2015) tarafından geliştirilen YDÖİÖ'nün İngilizce Orijinal versiyonu Australian Journal of Teacher Education dergisinden elde edilmiş ve Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır. Toplam 20 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Davranış alt boyutunda 10 madde, Diğerleriyle İlişki alt boyutunda 5 madde, Dönüt alt boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Ölçeğin cevaplanma aşamasında cevaplayıcılar Her zaman (6) ile Hiçbir zaman (1) arasında değişen Likert tipi altılı değerlendirme ölçeği üzerinde işaretleme yapmaktadırlar. Ölçekte 4 madde olumsuz olarak yazılmış olup, puanlama yaparken tersten puanlama yöntemi kullanılmaktadır. Ölçeği cevaplama süresi yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Ölçeğin çok boyutlu (3 alt boyut) yapısı her boyut için analizlerin ayrı ayrı yapılmasına imkân tanımaktadır.

Yapılan İşlemler

Yabancı Dil Öğretmeni İlgi Ölçeği (YDÖİÖ) konunun uzmanı olan üç tercüman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Tercümanlar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan çeviriler hem İngilizce hem de Türkçe'ye hâkim bir başka uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Ölçek üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe dil uzmanı tarafından maddelerin anlaşılabilirliği ve dilbilgisi açısından incelenmiş, uyarlama aşaması bu şekilde tamamlanmıştır. Son halini alan ölçek 30 kişilik bir öğrenci grubuna uyarlanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları maddeler belirlenmiş ve bu maddeler üzerinde yeniden çalışma yapılarak anlaşılabilir hale getirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasının ardından veriler SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 paket programlarına yüklenmiştir. Öncelikle ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi aşamasında varimax (döndürme) tekniği kullanılmıştır. AFA ana yapıya ait belirlenen alt boyutların istatistiksel olarak ortaya konulması için kullanılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018; Sharma, 1996). Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olup olmamasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alması düşünülen her bir maddenin faktör yük değerinin 0.50'nin üzerinde olması uygun bir ölçüt olmakla birlikte (Hair, Black, Anderson & Babin, 2009), 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Kline, 1994). Bu çalışmada AFA için SPSS 22.0 kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal ölçek ile olan uygunluğunu faktör yapısı bakımından incelemek ve ortaya koymak için DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi)

kullanılmıştır. DFA önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının istatistiksel olarak doğrulanmasını amaçlar (Bayram, 2016). DFA bir bakıma AFA ile ortaya konan yapının başka bir örneklemden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını, başka bir deyişle ortaya konan yapının farklı bir örnekleme geçerli olup olmadığını test etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu çalışmada DFA analizleri için AMOS 23.0 programı kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında model yapısının verilerle uyum gösterip göstermediği uyum indeksleri yardımıyla belirlenir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Analizlerde hangi uyum kriterlerinin kullanılacağına dair kesin bir görüş olmamakla birlikte X^2/sd (ki-kare uyum testi), NFI (Normed Fit Index-Normlaştırılmış Uyum Testi), TLI (Tucker-Lewis Index- Tucker-Lewis İndeksi), IFI (Incremental Fit Index-Artan Uyum İndeksi), CFI (Comperative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMSEA (Root Mean Square Residual- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual- Standartlaştırılmış Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) indeks değerleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Karagöz, 2016).

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koymak için İç Tutarlılık Ölçütüne Dayalı madde analizi (t-testi) uygulanmıştır. Bir maddenin toplamla korelasyonunun düşük olması o maddenin diğer maddelerden farklı bir özelliği ölçtüğü anlamına gelir (Karasar, 1995). Madde toplam korelasyonunun 0.30'un üzerinde olması o maddenin yeterli olması bakımından sınır kabul edilir (Tavşancıl, 2002). İç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizinde ölçek puan dağılımının % 27'lik üst grubu ile % 27'lik alt grubu belirlenerek, bu iki grup arasında t testi yapılmış, t değerleri hesaplanmıştır. Bulunan t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü göstermekte, t değeri arttıkça maddenin ayırt etme gücü de artmaktadır (Tavşancıl, 2006). Ölçeğin maddelerinin bütününe temsil gücünü belirleyebilmek için madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış, ölçeğin uyum geçerliliğinin tespiti için Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri incelenmiş, Ayırma geçerliliğinin tespiti için faktörler arası korelasyon değerlerinin kareleri ve AVE Değerleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Öğrencilerden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO uygunluk katsayısı 0,872 ve Barlet testi ki kare değeri 2563.209 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Test sonucunun ($p<.001$) olması aynı

zamanda verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Faktör analizi için KMO değerinin bu ölçekte olduğu gibi 0.70-0.79 arası değerler alması örneklem yeterliliği için “iyi” olarak kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu sonuçlar faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. AFA’ya yirmi madde ile başlanmıştır. Ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükleri incelendiğinde bir maddeye ait faktör yüklerinin her üç faktörde de birbirine yakın değerler aldığı gözlenmiş ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Ardından AFA tekrar uygulanmış ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmış, sonuçta her maddenin tek bir faktörde yüksek değerler aldığı görülmüştür. Faktör yükleri en düşük 0.622, en yüksek ise 0.835 olarak gözlemlenmiştir. AFA sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde toplam varyansın % 53.12’sini açıklayan ve özdeğeri 1’den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. 1. faktör toplam varyansın % 26.38’ini, 2. faktör toplam varyansın % 14.63’ünü ve 3. Faktör toplam varyansın % 12.10’unu açıklamaktadır.

Tablo 1. YDÖİÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Varimax Dik Döndürme Sonrası)

Madde No	Faktör Yük Değerleri*		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
10	.808		
4	.753		
6	.747		
9	.699		
5	.651		
3	.642		
7	.635		
8	.622		
1	.594		
12		.772	
13		.769	
15		.761	
11		.696	
14		.629	
17			.723
16			.693
19			.671
18			.665
20			.650

Açıklanan Varyans

Toplam : % 53.13

Faktör 1: % 26.38

Faktör 2. % 14.63

Faktör 3. % 12.10

* 0.30'un altındaki değerler gösterilmemiştir.

AFA sonuçları incelendiğinde 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ve 10. maddelerin birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Bu sorular daha çok öğretmenin öğrenciye yönelik davranışlarına ait sorular olduklarından dolayı bu faktöre “DAVRANIŞ”, 2. Faktörde toplanan 11, 12, 13, 14, ve 15. sorular öğretmenin öğrenciyi diğer öğrencilerle kıyaslamasıyla alakalı sorular olduğundan bu faktöre “DİĞERLERİYLE İLİŞKİ”, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorular öğretmenin öğrenciye geri dönüş yapmasıyla ilgili olduğundan bu faktöre de “DÖNÜT” ismi verilmiştir.

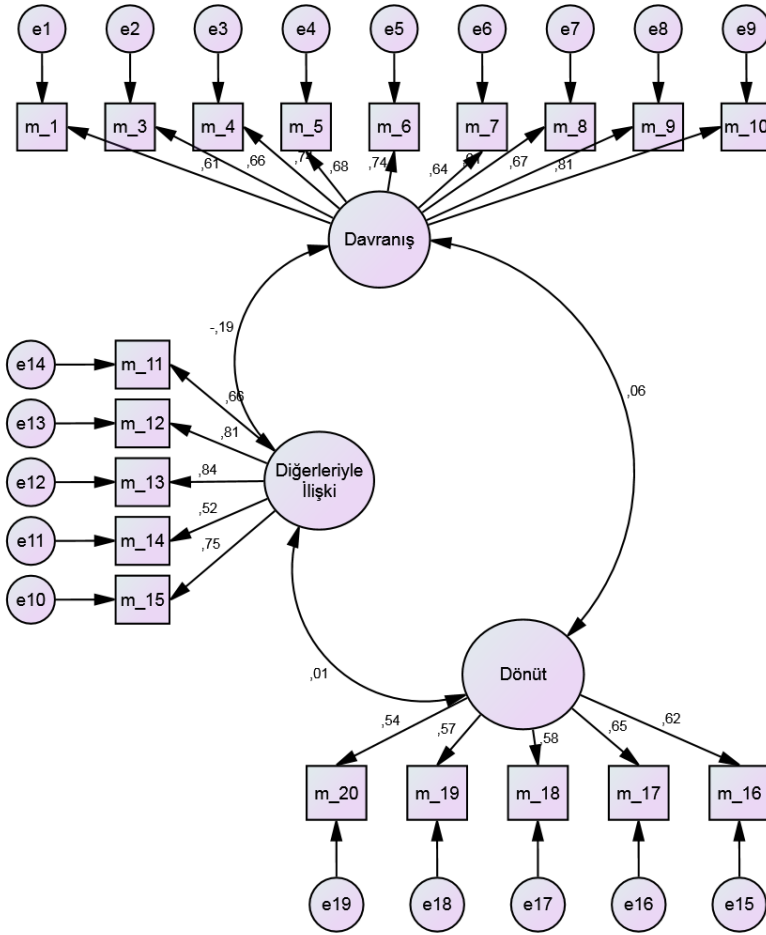
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda model yapısının verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için uyum indekslerine bakılır (Meydan & Şeşen, 2015). Ölçeğin orijinal haline ait uyum indeksiz değerleri, DFA sonucunda bu araştırmada istatistiki olarak bulunan uyum indeksi değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Ölçek uyarlamasına ait uyum indekslerinin kabul edilen değerler ve sınırlar aralığında olduğu, bununla birlikte mevcut çalışma ile orijinal çalışma arasındaki uyum indeksi değerlerinin de birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *YDÖİÖ Uyum İndeksi Değerleri*

	X ²	sd	X ² /sd	GFI	CFI	RMSEA
Kabul edilen değerler			<5.00	>0.85	<0.90	<0.10
Orijinal Çalışma	374.99	130	2.88	.93	.91	.06
Mevcut Çalışma	203.01	149	1.36	.94	.87	.03

DFA sonucunda ortaya konan 3 faktörlü yapısal model Şekil 1’de verilmiştir. Faktörlerden ölçek maddelerine giden oklar üzerinde görüntülenen değerler standardize edilmiş beta değerleridir ve ait olduğu maddenin faktör yüklenimini göstermektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Faktör yüklerinin ölçek için 0.525 ile 0.839 arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Tüm bu bulgular AFA ile ortaya konan 3 faktörlü YDÖİÖ’nin faktör yapısının farklı bir örneklemden elde edilen verilerle uyum sağladığını göstermektedir.



Şekil 1. YDÖİÖ'ne İlişkin Yapısal Model

Uyum ve Ayırma Geçerliliği Sonuçları

Ölçeğin uyum geçerliliğini ortaya koymak için Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri hesaplanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Hesaplanan AVE değerlerinin 0.5'ten büyük olması gerekmektedir. Tablo incelendiğinde her bir faktör için hesaplanan AVE değerlerinin 0.5'ten büyük olduğu görülmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). CR katsayısı 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. CR katsayısı 0.7'den büyük olan faktörün yüksek yapı güvenirliğine sahip olduğu, 0.6 ile 0.7 arasında olduğu zaman ise kabul

edilebilir güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Tabloda yer alan CR değerleri incelendiğinde ölçeğin Davranış faktörü için kabul edilebilir, Diğerleriyle İlişki ve Dönüt faktörleri için ise Yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3. YDÖİÖ Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri

Maddeler	Davranış	Diğerleriyle İlişki	Dönüt
m1	.611		
m3	.661		
m4	.735		
m5	.683		
m6	.739		
m7	.637		
m8	.615		
m9	.665		
m10	.813		
m11		.745	
m12		.525	
m13		.839	
m14		.805	
m15		.661	
m16			.621
m17			.647
m18			.584
m19			.572
m20			.543
AVE	0,51	0.52	0.52
CR	0.645	0.716	0.763

Ölçeğin ayırma geçerliliğini tespit etmek amacıyla her iki faktöre ait AVE değerleri ile bu faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesini karşılaştırılmıştır. Ölçekte yer alan faktörler için hesaplanan korelasyon katsayılarının kareleri ve faktörlere ait AVE değerleri Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri

Faktörler	Davranış	Diğerleriyle İlişki	Dönüt
Davranış (AVE=0.51)			

Diğerleriyle İlişki (AVE=0.52)	-0.219	
Dönüt (AVE= 0.52)	0.062	0.015

Tablo 4'teki bulgulara göre 3 faktörlü ölçek için ayırma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir ($AVE_{Davranış} = .51 > .062$; $AVE_{Dönüt} = .52 > .0015$). Bu şekilde tüm faktör çiftlerine dikkat edilirse ayırma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

Bütün bu bulgulara göre Tablo 3'te uyum geçerliliğini sağlayan Yabancı Dil Öğretmeni İlgi Ölçeği'nin ayırma geçerliliğine de sahip olduğu ve genel anlamda yapı geçerliliğini sağladığı görülmektedir.

Madde Analizi Sonuçları

Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için iç tutar ölçütüne dayalı madde analizi yapılmıştır. Üst % 27 ile alt % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). T değeri arttıkça maddenin ayırt etme gücü de artmaktadır (Tavşancıl, 2006). Analiz sonuçlarını incelediğimizde (Tablo 5) ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .316 ile .880 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un üzerinde ölçülmüş olup bu değerler ölçek maddelerinin hepsinin ölçeğin bütününe yeterli ölçüde temsil ettiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2004). Tablo 5 incelendiğinde t değerlerinin 6.325 ile 17.262 arasında değiştiği ve ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Tablo 5. YDÖİÖ Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar

Ölçek Maddeleri	t değerleri	p	Madde Toplam Korelasyonu
1	11.061	.00	.455
3	10.923	.00	.418
4	11.504	.00	.489
5	17.262	.00	.539
6	15.058	.00	.580
7	11.579	.00	.564
8	12.651	.00	.471
9	10.926	.00	.493
10	14.579	.00	.483
11	12.409	.00	.608
12	8.245	.00	.375
13	7.635	.00	.880
14	10.248	.00	.740
15	16.106	.00	.329
16	12.409	.00	.316
17	10.852	.00	.456
18	6.325	.00	.564
19	8.365	.00	.432
20	9.784	.00	.478

Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerleri tablo 6'da görülmektedir. Tablo incelendiğinde Cronbach alfa değerlerinin .684 ile .892 arasında değiştiği, Davranış alt boyutu için .886, Diğerleriyle İlişki alt boyutu için .843, Dönüt alt boyutu için .728 arasında hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Field, 2013).

Tablo 6. YDÖİÖ Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Cronbach α	Alt Boyutlar	Cronbach α
1	.742		
3	.739		
4	.816		
5	.845		
6	.892	Davranış Alt Boyutu	.886
7	.762		
8	.684		
9	.699		
10	.847		
11	.863		
12	.857		
13	.730	Diğerleriyle İlişki Alt Boyutu	.843
14	.758		
15	.839		
16	.858		
17	.734		
18	.806	Dönüt Alt Boyutu	.728
19	.804		
20	.799		

Tartışma ve Öneriler

Yabancı Dil Öğretmeni İlgili Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmasında özdeğeri 1'den yüksek 3 faktör belirlenmiş, yapılan AFA sonucunda maddelerden bir tanesinin faktör yükünün diğer faktörlerde de yüksek oranda temsil edilmesi nedeniyle madde (madde 2) ölçekten çıkarılmıştır. Uygulanan yapısal eşitlik modellemesi yöntemi de AFA sonuçlarını doğrulamış, faktör yüklerinin ölçek için 0.525 ile 0.839 arasında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.05$) sonucu tespit edilmiştir.

Ölçeğin uyum geçerliliğini tespit etmek için AVE ve CR katsayıları hesaplanmış, her bir faktör için AVE değerinin 0.5'ten büyük olduğu ve bu değer literatürde belirlenen alt sınırdan yüksek olduğu (Kartal ve Bardakçı, 2018) belirlenmiştir. CR değerleri incelendiğinde ölçeğin Davranış faktörü için kabul edilebilir, Diğerleriyle İlişki ve Dönüt faktörleri için ise Yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin ayırma geçerliliğini tespit etmek amacıyla her iki faktöre ait AVE değerleri ile bu

faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesini karşılaştırılmıştır. AVE değerleri ile faktörlerin korelasyon katsayılarının kareleri karşılaştırıldığında her bir faktörün ayırma geçerliliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için iç tutar ölçütüne dayalı madde analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .316 ile .880 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un üzerinde ölçülmüş olup bu değerler ölçek maddelerinin hepsinin ölçeğin bütününe yeterli ölçüde temsil ettiği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte t değerlerinin 6.325 ile 17. 262 arasında değiştiği ve ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p<.05$) görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerlerinin .684 ile .892 arasında değiştiği, Davranış alt boyutu için .886, Diğerleriyle İlişki alt boyutu için .843, Dönüt alt boyutu için .728 arasında hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Field, 2013).

Sonuç olarak Yabancı Dil Öğretmeni İlgili Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış, bir maddesi testten çıkarılmış, AFA sonucu ortaya konan DFA analizleri ölçeğin yapısal modelinin orijinali ile paralellik içerdiği sonucunu ortaya koymaktadır (Ek 1). Ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde yapılmasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bayram, N. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). “Love, love, and more love for children”: Exploring preservice teachers’ understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872.
- Hair, J.F., Black, W.C., Anderson, R.E. & Babin, B.J. (2009). *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition, New Jersey: Prentice Hall
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Karasar, N.(1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Sim
- Kartal, M. & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizleri*, Ankara: Akademisyen
- Kline, P. (1994). *An Easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Kohl, H. (1984). *Growing minds*. New York: Harper and Row
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meydan, C.H & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay
- Roberts, M. A. (2010). Toward a theory of culturally relevant critical teacher care: African American teachers’ definitions and perceptions of care for African American students. *Journal of Moral Education*, 39(4), 449-467.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Weinstein, C. S. (1998). “I want to be nice, but i have to be mean”: Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and teacher education*, 14(2), 153-163.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel

EK 1. YABANCI DİL ÖĞRETMENİ İLGİ ÖLÇEĞİ

Öğretmenim;		Her zaman	Genellikle	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Beni önemser.						
2	Adımı bilir (Ölçekten çıkarılan madde)						
3	İngilizce konusunda beni cesaretlendirir.						
4	Sınıfta bana yeterince zaman ayırır.						
5	Mevcut İngilizce bilgimi derste kullanmamı sağlar.						
6	Ödevlerimi kontrol eder.						
7	Bana soru sorar, söz verir.						
8	Benim soru sormama izin verir.						
9	Sınıf dışında da bana yeterince zaman ayırır.						
10	Telefonlarıma ve e-postalarıma cevap verir.						
11	İngilizce seviyesi düşük öğrencilerle daha az ilgilenir.						
12	İngilizce seviyesi yüksek öğrencilerle daha çok ilgilenir.						
13	Sınıfta İngilizce seviyesi düşük öğrencilerin soru sormasına izin vermez.						
14	İngilizce seviyesi yüksek öğrencilere daha çok soru sorar.						
15	İngilizce seviyesi yüksek öğrencileri diğer öğrenciler önünde över.						
16	Hatalarıma anında dönüt vermez.						
17	Söylediklerimi dikkate almaz.						
18	Sorularımı dikkatle cevaplar.						
19	Yanlış cevap verdiğimde bana kızar.						
20	Doğru cevap verdiğimde beni cesaretlendirir.						

BÖLÜM 4

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Temel Alan Etkinliklerin Pozitif Sınıf Atmosferine Etkileri*

Elif Şahika Uzbozağaç¹ & Aydın Sellioğ² &
Özer Uzbozağaç³ & Remzi Burçin Çetin⁴

* Bu çalışma, 5-6 Eylül 2024 tarihleri arasında İstanbul'da yapılan 1. Uluslararası Eğitimde Teknoloji, Ar-Ge ve Kalite Zirvesi (ETAK24)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0001-6371-0999

² Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-0939-4769

³ Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0006-1074-3301

⁴ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-8363-7466

Giriş

Eğitim, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen en önemli süreçlerden biridir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için demokratik, katılımcı ve kapsayıcı bir sınıf atmosferinin oluşturulması gerekmektedir. Uluslararası belgelerde de vurgulandığı üzere, eğitim sistemleri bireylerin özgürce ifade edebildiği, işbirliği yaparak öğrenebildiği ve farklı bakış açılarını değerlendirebildiği ortamlar sunmalıdır (UNESCO, 2000). UNESCO tarafından kabul edilen "Eğitimde Herkes İçin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" (SDG-4), kaliteli eğitimin sağlanmasını ve eğitsel eşitsizliklerin azaltılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda, bireylerin sadece bilgi edinen değil, aynı zamanda eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2015).

Avrupa Komisyonu'nun Avrupa 2020 Eğitim Stratejisi de öğrenme süreçlerinin yenilikçi, dijital ve öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamaktadır (European Commission, 2010). Bu strateji doğrultusunda, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla proje tabanlı ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Benzer şekilde, OECD'nin "21. Yüzyıl Becerileri" raporu, öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için eğitim süreçlerinde yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin ve işbirlikçi öğrenmenin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (OECD, 2018).

Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini, öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaştırılmasını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda, eğitim ortamlarının öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildiği, yenilikçi öğrenme yöntemleriyle desteklendiği ve aktif katılımın teşvik edildiği bir yapıya kavuşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Eğitimde nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel bir gerekliliktir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrenme süreçlerini daha etkin ve kapsayıcı bir şekilde yönetmek adına giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, problem çözme, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren yenilikçi bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca akademik kazanımları artırmakla kalmayıp aynı zamanda olumlu bir sınıf

atmosferi oluşturarak öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Olumlu bir sınıf atmosferi, eğitsel süreçlerin verimli bir şekilde işlemesi için kritik bir öneme sahiptir. Bu tür bir ortam, ğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kurulmasını, ğrenci katılımının artırılmasını ve bireysel farklılıklara saygının teşvik edilmesini mümkün kılar. Eğitim ortamlarının bu şekilde yapılandırılması, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ve öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanır. UNESCO'nun (2000) vurguladığı üzere, güvenli ve eşitlikçi bir öğrenme çevresi, eğitimde kaliteyi tanımlayan en önemli bileşenlerden biridir.

Eğitimde kalite, genellikle etkililik, eşitlik ve verimlilik kavramlarıyla açıklanmaktadır (Adams, 1998). Olumlu bir sınıf atmosferi ise tutarlı sınıf yönetimi, açık kurallar ve beklentiler ile istendik davranışların ödüllendirildiği ve uygun yöntemlerin uygulandığı bir ortamı ifade eder (King-Sears ve Carpenter, 1996, Akt: Sucuoğlu, vd., 2004). Böyle bir ortam, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırarak eğitim süreçlerinin verimliliğini ve etkisini güçlendirir. Bu tür bir atmosferin sağlanması, yalnızca akademik hedeflere ulaşımı kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciler arasında sağlıklı etkileşim ve iletişim için uygun koşulları oluşturur (Evertson & Emmer, 2013). Fiziksel ve sosyo-psikolojik bileşenlerin doğru bir şekilde düzenlenmesi, öğrenme ortamlarının olumlu yönde dönüşümüne katkı sağlamaktadır (Budak, 2015).

Bu alışma, yukarıda belirtilen ulusal ve uluslararası belgeler doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf atmosferine etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin ğretmen-ğrenci ve ğrenci-ğrenci ilişkilerini nasıl güçlendirdiği, adil bir değerlendirme sistemi oluşturulmasında nasıl bir rol oynadığı ve öğrencilerin derslere katılımını nasıl artırdığı ele alınmıştır. Çalışmanın temel sorusu, "Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin pozitif sınıf atmosferine etkileri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma hem bireysel hem de sınıf düzeyinde olumlu değişimlere katkı sağlayan PT yönteminin, eğitimde daha geniş çapta uygulanabilirliğini tartışmayı amaçlamaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin etkin katılımını teşvik eden, problem çözme becerilerini geliştiren ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini destekleyen bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın temel amacı, bu yaklaşımın öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılımını, işbirliği yapma isteğini ve ğretim süreçlerine yönelik algılarını nasıl şekillendirdiğini belirlemektir. Çalışma, eğitimde daha

demokratik ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin pozitif sınıf atmosferine etkisini belirlemek için tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, hedef evreni temsil eden bir çalışma grubu seçilmiş ve ön test, müdahale ve son test aşamaları izlenerek müdahalenin etkisi değerlendirilmiştir (Creswell, 2016). Bu araştırmada, müdahale aracı olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler kullanılmıştır. Mevcut çalışma "Adaletin Işığında Pozitif Sınıf Atmosferi" adlı eTwinning projesi, Sırbistan (1) ve Türkiye (8)'den 9 okulun ortaklığında yenilikçi öğrenme uygulamalarıyla hazırlanmıştır. Çalışma, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak 13-17 yaş aralığında, 60 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak, olasılığa dayalı olmayan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, örneklemin erişimi kolay ve uygulanabilir birimlerden seçilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016).

Tablo 1
Örneklemin cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci sayısı (N)	Yüzde (%)
Erkek	27	45
Kadın	33	55
Toplam	60	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme toplam 60 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin %45'ini (27) erkekler, %55'ini (33) ise kadınlar oluşturmaktadır. Veriler, araştırma grubundaki cinsiyet dağılımının kadın öğrenciler lehine daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için ön test anketi uygulanmıştır. Toplam beş ay süren çalışma, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve öğrenciler arasında bireysel farklılıklara saygıyı teşvik etmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve toplantılarla desteklenmiştir. Öğrenciler, web 2.0 araçlarını kullanarak tanıtım videoları, karışık takım e-booklar, afişler, logo tasarımları ve ortak ürünler geliştirmişlerdir. Proje sonunda öğrencilere son test uygulanmış ve analizleri yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama süreci, tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmaya Türkiye’den sekiz, Sırbistan’dan bir olmak üzere toplam dokuz okuldan 13-17 yaş aralığında 60 gönüllü öğrenci katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler öncesindeki ve sonrasındaki görüşlerini karşılaştırmak amacıyla nicel veri toplama yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır.

Anket formu, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeyi, tartışmanın öğrenme sürecine etkisi, demokratik ortamda tartışmaya katılma motivasyonu, işbirliği ve takım çalışması becerileri, teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin öğrenmeye etkisi, öğretmenlerin esnek öğretim yöntemleri kullanımı gibi değişkenleri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi olarak yapılandırılmış ve “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam” ve “Kesinlikle katılmam” şeklinde yanıt seçenekleri sunulmuştur. Anketlerin uygulanmadan önce uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmış ve pilot uygulama ile anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, proje tabanlı öğrenme etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Bu test, öğrencilerin ilgili değişkenler hakkındaki mevcut tutumlarını ve algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Ardından, beş ay süren proje sürecinde öğrenciler etkileşimli öğrenme etkinliklerine katılmış, işbirlikçi projeler gerçekleştirmiş ve teknoloji destekli öğrenme araçlarını kullanmışlardır. Sürecin tamamlanmasının ardından son test uygulanarak, öğrencilerin görüşlerinde meydana gelen değişim belirlenmiştir.

Toplanan veriler, frekans ve yüzde analizleri kullanılarak değerlendirilmiş ve bulgular tablolastırılmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasındaki farklar yorumlanarak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin sınıf atmosferi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik algılarında meydana gelen değişimleri objektif bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 60 öğrenciye uygulanan anket sonuçları, yüzde ve frekans analizleri kullanılarak tablolastırılmış ve karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır.

Veri analizi sürecinde öncelikle öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeyi, tartışmanın öğrenme sürecine katkısı, demokratik ortamda tartışmaya katılma motivasyonu, işbirliği ve takım çalışması becerileri, teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin öğrenmeye etkisi, öğretmenin esnek öğretim yöntemleri kullanımı gibi değişkenlere yönelik algıları değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilere yöneltilen maddelere verilen yanıtlara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara sorulan “Bildiğim bir konu hakkında sınıf tartışmalarına katılmaktan hoşlanırım.” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Bilinen bir konu hakkında sınıf tartışmalarına katılım

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	15	25
	Katılıyorum	5	8,3
	Kararsızım	10	16,7
	Katılmıyorum	15	25
	Kesinlikle katılmıyorum	15	25
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	33	55
	Katılıyorum	26	43,3
	Kararsızım	1	1,7
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin bilinen bir konu hakkında sınıf tartışmalarına katılım düzeylerinin ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir değişim gösterdiği görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin yalnızca %25’i (15) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %25’i (15) “Katılmıyorum” ve %25’i (15) “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini tercih

etmiştir. Ayrıca, “Kararsızım” yanıtını verenlerin oranı %16,7 (10) olarak belirlenmiştir.

Son test sonuçlarında ise öğrencilerin tartışmalara katılım düzeylerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %55’e (33), “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %43,3’e (26) yükselmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini tercih eden öğrenci bulunmamaktadır. Ayrıca, kararsız kalanların oranı %1,7’ye (1) düşmüştür.

Katılımcılara sorulan “Tartışmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğuna inanıyorum” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Tartışmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğuna inanma

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	20	33,3
	Katılıyorum	3	5
	Kararsızım	7	11,7
	Katılmıyorum	12	20
	Kesinlikle katılmıyorum	18	30
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	34	56,7
	Katılıyorum	26	43,3
	Kararsızım	0	0
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin tartışmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğuna dair inançlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %33,3’ü (20) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %5’i (3) “Katılıyorum” seçeneğini tercih etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum”

seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin oranı sırasıyla %20 (12) ve %30 (18) olarak belirlenmiştir. Ayrıca kararsız kalanların oranı %11,7 (7) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin tartışmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğuna dair inançlarının önemli ölçüde arttığı gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılım” yanıtını verenlerin oranı %56,7’ye (34), “Katılım” yanıtını verenlerin oranı ise %43,3’e (26) yükselmiştir. Bununla birlikte, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini tercih eden ğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcılara sorulan “Farklı görüşlerin değeri gördüğüm, kendimi özgür hissedebileceğim demokratik bir ortam yaratmak, tartışmaya katılma motivasyonumu artırabilir.” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Demokratik ortamda tartışmaya katılma motivasyonu

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılım	17	28,3
	Katılım	5	8,3
	Kararsızım	7	11,7
	Katılmıyorum	16	26,7
	Kesinlikle katılmıyorum	15	25
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılım	38	63,3
	Katılım	22	36,7
	Kararsızım	0	0
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin demokratik bir ortamda tartışmaya katılma motivasyonlarının ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir değışim gösterdiği görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %28,3’ü (17) “Kesinlikle katılım” yanıtını verirken, %8,3’ü (5) “Katılım” seçeneğini

tercih etmiştir. Buna karşın, “Katılmıyorum” yanıtını verenlerin oranı %26,7 (16), “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %25 (15) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kararsız kalan öğrencilerin oranı %11,7 (7) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçlarında ise öğrencilerin demokratik ortamda tartışmaya katılma motivasyonlarında dikkate değer bir artış olduğu gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranı %63,3’e (38), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %36,7’ye (22) yükselmiştir. Buna karşılık, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcılara sorulan “Yeni insanlarla tanışmak ve proje aracılığıyla işbirliği yapmak istiyorum.” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Yeni insanlarla tanışma ve işbirliği yapma isteği

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	20	33,3
	Katılıyorum	3	5
	Kararsızım	4	6,7
	Katılmıyorum	19	31,7
	Kesinlikle katılmıyorum	14	23,3
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	47	78,3
	Katılıyorum	12	20
	Kararsızım	1	1,7
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yeni insanlarla tanışma ve işbirliği yapma isteklerinde ön test ve son test sonuçları arasında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %33,3’ü (20) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %5’i (3) “Katılıyorum” seçeneğini tercih

etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı sırasıyla %31,7 (19) ve %23,3 (14) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kararsız kalan öğrencilerin oranı %6,7 (4) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yeni insanlarla tanışma ve işbirliği yapma konusundaki isteklerinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı %78,3’e (47), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %20’ye (12) yükselmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini tercih eden öğrenci bulunmamaktadır. Kararsız kalanların oranı ise %1,7’ye (1) düşmüştür.

Katılımcılara sorulan “Sınıf atmosferini daha olumlu ve adil hale getirmeye katkıda bulunmak benim için önemlidir” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Sınıf atmosferine katkıda bulunma önemi

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	17	28,3
	Katılıyorum	4	6,7
	Kararsızım	9	15
	Katılmıyorum	18	30
	Kesinlikle katılmıyorum	12	20
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	43	71,7
	Katılıyorum	17	28,3
	Kararsızım	0	0
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf atmosferine katkıda bulunmanın önemine ilişkin görüşlerinde ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %28,3’ü

(17) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %6,7’si (4) “Katılıyorum” seçeneğini tercih etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı sırasıyla %30 (18) ve %20 (12) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kararsız kalan öğrencilerin oranı %15 (9) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçlarında ise öğrencilerin sınıf atmosferine katkıda bulunmanın önemine yönelik algılarında kayda değer bir artış olduğu gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı %71,7’ye (43), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %28,3’e (17) yükselmiştir. Bununla birlikte, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcılara sorulan “İşbirliği ve takım çalışmasının, ortak düşünme ve problem çözme için bir fırsat sunduğunu ve bu sayede ortak hedeflere ulaşılacağını düşünüyorum.” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
İşbirliği ve takım çalışması ile ortak hedeflere ulaşma

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	19	31,7
	Katılıyorum	5	8,3
	Kararsızım	8	13,3
	Katılmıyorum	20	33,3
	Kesinlikle katılmıyorum	8	13,3
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	46	76,7
	Katılıyorum	14	23,3
	Kararsızım	0	0
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin işbirliği ve takım çalışması ile ortak hedeflere ulaşma konusundaki görüşlerinde ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %31,7’si (19) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %8,3’ü (5) “Katılıyorum” seçeneğini tercih etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı sırasıyla %33,3 (20) ve %13,3 (8) olarak belirlenmiştir. Ayrıca kararsız kalan öğrencilerin oranı %13,3 (8) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin işbirliği ve takım çalışması ile ortak hedeflere ulaşma konusundaki tutumlarında önemli bir iyileşme olduğu gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin oranı %76,7’ye (46), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %23,3’e (14) yükselmiştir. Buna karşılık, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcılara sorulan “Sınıf ortamında teknolojinin, etkileşimli yöntemlerin veya oyunların kullanılmasının dikkatimi çekebileceğini ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirebileceğini düşünüyorum” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin dikkat çekici olması

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	15	25
	Katılıyorum	6	10
	Kararsızım	7	11,7
	Katılmıyorum	16	26,7
	Kesinlikle katılmıyorum	16	26,7
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	38	63,3
	Katılıyorum	21	35
	Kararsızım	1	1,7
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin dikkat çekici olmasına ilişkin görüşlerinde ön test ve son test sonuçları arasında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %25'i (15) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %10'u (6) “Katılıyorum” seçeneğini tercih etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı sırasıyla %26,7 (16) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kararsız kalan öğrencilerin oranı %11,7 (7) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin teknoloji ve etkileşimli yöntemlere yönelik algılarında belirgin bir iyileşme olduğu gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı %63,3'e (38), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %35'e (21) yükselmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Kararsız kalanların oranı ise %1,7'ye (1) düşmüştür.

Katılımcılara sorulan “Öğretmenin, öğrenme ve tartışma yöntemlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uyarlaması motivasyonumu arttırabilir.” maddesine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Öğretmenin esnek öğretim yöntemleri

Test	Yanıt seçeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön test	Kesinlikle katılıyorum	19	31,7
	Katılıyorum	4	6,7
	Kararsızım	7	11,7
	Katılmıyorum	16	26,7
	Kesinlikle katılmıyorum	14	23,3
	Toplam	60	100
Son test	Kesinlikle katılıyorum	36	60
	Katılıyorum	23	38,3
	Kararsızım	1	1,7
	Katılmıyorum	0	0
	Kesinlikle katılmıyorum	0	0
	Toplam	60	100

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin esnek öğretim yöntemleri kullanmasına ilişkin görüşlerinde ön test ve son test sonuçları arasında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin %31,7'si (19) “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken, %6,7'si (4) “Katılıyorum” seçeneğini tercih etmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı sırasıyla %26,7 (16) ve %23,3 (14) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kararsız kalan öğrencilerin oranı %11,7 (7) olarak tespit edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin esnek öğretim yöntemleri kullanmasına yönelik tutumlarında belirgin bir olumlu değişim olduğu gözlemlenmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı %60'a (36), “Katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı ise %38,3'e (23) yükselmiştir. Buna karşılık, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Kararsız kalanların oranı ise %1,7'ye (1) düşmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışma, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf atmosferine olan etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tartışmalara katılım düzeyleri, demokratik ortamda kendini ifade etme motivasyonu, işbirliği yapma isteği, teknoloji destekli öğrenmeye yönelik algıları ve öğretmenin esnek öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri üzerine yapılan analizler, proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Ön test sonuçlarında öğrencilerin büyük bir kısmının tartışmalara katılmaktan çekindiği, işbirliği yapma konusunda isteksiz olduğu ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemlere karşı pasif bir tutum sergilediği gözlemlenirken, son test sonuçlarında bu tutumların belirgin bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Çalışma bulguları, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırarak tartışmalara katılım düzeylerini yükselttiğini göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin bilinen bir konu hakkında sınıf tartışmalarına katılımı, tartışmanın öğrenme sürecine katkısına olan inançları ve demokratik bir sınıf ortamında kendini ifade etme motivasyonları anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu bulgular, daha önce yapılan araştırmalarla da paralellik göstermekte olup, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağladığını desteklemektedir (UNESCO, 2015; OECD, 2018). Bununla birlikte, öğrencilerin işbirliği ve takım çalışması ile ortak hedeflere ulaşma konusundaki tutumlarının değişimi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sadece bireysel değil, aynı zamanda

kolektif öğrenme süreçlerini de desteklediğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin işbirlikçi çalışmalara olan bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ve birlikte çalışarak daha verimli öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin öğrenme sürecindeki önemine dair farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, dijital araçların ve yenilikçi öğretim tekniklerinin eğitimde motivasyonu artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (European Commission, 2010).

Öğrencilerin öğretmenin esnek öğretim yöntemleri kullanmasına yönelik algılarındaki değişim de dikkat çekicidir. Son test sonuçları, öğrencilerin bireyselleştirilmiş ve esnek öğretim süreçlerine daha fazla değer verdiğini ve bu tür öğretim yaklaşımlarının öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde vurgulanan bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin eğitim sisteminde daha yaygın şekilde uygulanmasının önemini desteklemektedir.

Genel olarak, çalışma sonuçları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıf atmosferine daha fazla katkı sunduğu, işbirliği içinde çalışmaktan keyif aldığı ve öğretim süreçlerine daha aktif katılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme süreçlerinde işbirlikçi ve etkileşimli yöntemlerin kullanımının yaygınlaştırılmasının, eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağlayacağını göstermektedir.

Mevcut çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf atmosferine çok yönlü olumlu etki sağladığını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, öğrencilerin ders tartışmalarına olan katılım isteğini artırmış, tartışmayı öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmelerine katkıda bulunmuştur. Özellikle, demokratik ve özgür bir sınıf ortamının, öğrencilerin kendilerini ifade etme motivasyonlarını güçlendirdiği ve farklı görüşlerin değer gördüğü bir atmosfer oluşturduğu tespit edilmiştir (Gündüz, 2008; Polat, 2018). Proje sürecinde gerçekleştirilen işbirliği ve takım çalışması etkinlikleri, öğrenciler arasında ortak hedeflere ulaşma konusunda güven duygusunu pekiştirmiştir. Teknolojinin ve etkileşimli yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrenme sürecini daha çekici hale getirmiş ve öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmıştır.

Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme süreci boyunca geliştirdikleri işbirliği, iletişim ve problem çözme becerileri sayesinde sınıf ortamında aktif bir rol almışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin esnek ve bireyselleştirilmiş öğretim

yöntemleri kullanmasının, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verdiği görülmüştür (Çakır, 2007; Holmes ve Hwang, 2016; Kızılkapan ve Bektaş, 2018; Moshman, 2018). Bu sonuçlar, proje tabanlı öğrenmenin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve iletişim becerilerini geliştiren bir eğitim yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Pozitif bir sınıf atmosferi yaratma sürecinde bu tür yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi, uzun vadeli ve sürdürülebilir bir etki sağlayabilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, tartışma temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımı, iş birliği yapma isteği ve demokratik ortamda kendini ifade etme becerileri belirgin bir şekilde artmıştır. Ayrıca, teknoloji ve etkileşimli öğretim yöntemlerine yönelik olumlu algılar güçlenmiş ve esnek öğretim yöntemlerinin öğrenme sürecine katkısı daha fazla benimsenmiştir. Bu sonuçlar, öğretim süreçlerinde tartışma, iş birliği ve teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında daha fazla benimsenmesi ve öğretmenlerin bu tür öğrenci merkezli yöntemleri derslerine entegre etmeleri önerilmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını artırmak, sınıf içi işbirliği süreçlerini güçlendirmek ve teknoloji destekli öğrenmeyi teşvik etmek, eğitimde sürdürülebilir başarı için önemli adımlardır. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak çalışmaların farklı yaş grupları, ders içerikleri ve kültürel bağlamlar üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkilerini inceleyerek daha geniş kapsamlı değerlendirmeler sunması önerilmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf atmosferine olumlu etkilerinin sürdürülebilir kılınması ve daha geniş kapsamda fayda sağlanabilmesi için öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla, ders içerikleri ilgi çekici ve öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılmalıdır.

Öğrenciler arasında işbirliği ve takım çalışmasının teşvik edilmesi için, grup projeleri ve ortak hedeflere dayalı etkinliklerin düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, farklı okullar veya uluslararası platformlar aracılığıyla ortak projeler yürütülerek öğrencilerin kültürlerarası etkileşimleri artırılabilir.

Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı bir diğer önemli unsurdur. Web 2.0 araçları, etkileşimli uygulamalar ve oyun tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin motivasyonunu artırıp öğrenme sürecini daha cazip hale getirebilir.

Bununla birlikte, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin uygulanması, öğrenci farklılıklarına duyarlılığı artırarak öğrenme süreçlerinin daha etkili yönetilmesine imkân tanıyacaktır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uzun vadeli etkilerinin değerlendirilebilmesi için düzenli izleme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanabilir. Elde edilen veriler doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin içerik ve yöntemlerinin sürekli geliştirilmesi sağlanabilir. Bu öneriler doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının daha geniş ölçekte etkili bir şekilde uygulanması, eğitimde kaliteyi artırarak öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasına ve pozitif sınıf ortamlarının oluşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adams, D. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 233-248.
- Budak, Y. (2015). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları. İçinde. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 283- 321). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods*. Pegem Akademi Publishing.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design* (E. Bukova-Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, Hacıömeroğlu, H. Ercan, I. Bilican, M. Tüm, M. Bursal, S. Mandacı-Şahin & S. B. Demir, Trans.) Educational Book.
- Çakır, T. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde problem tabanlı öğrenme modelinin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. İçinde. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 103-116). Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayınevi.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). Sınıf yönetimine giriş. İçinde. Ç. Apaydın (Ed.), *İlkokul öğretmenleri için sınıf öğretmeni* (s. 1-10). Nobel Akademi.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Holmes, V. L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449-463.
- Kızılkapan, O., & Bektaş, O. (2018). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(24), 1584-1597.
- King-Sears, M. E., Carpenter 1996, S. L., Akt: Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi

becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

Moshman, D. (2018). Metacognitive theories revisited. *Educational Psychology Review*, 30, 599-606.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *the future of education and skills: education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

UNESCO. (2000). *World education report, 2000: The right to education; towards education for all throughout life*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720> Erişim Tarihi:15 Mayıs 2024

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

BÖLÜM 5

Stem Eğitimi (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik): Eğitimde Uygulama Örneklerinin İncelenmesi

Ezgi Pelin Yıldız¹

¹ Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID: 0000-0002-9987-9857

1. Stem Eğitimi Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik:

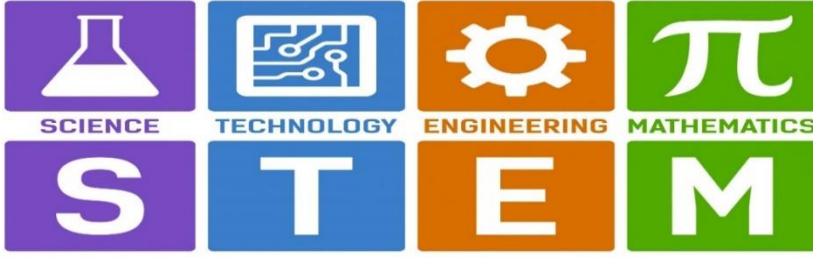
Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) günümüz dünyasının her alanına nüfuz etmekle birlikte bu alanlarda ortaya çıkan yenilikler, yaratıcı girişimlerin ve ödüllendirici kariyerlerin kurulmasına yol açan birçok ekonomik gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) 21. yüzyıldaki zorluklara cevap vermek için geliştirilmiş bir eğitim yaklaşımıdır; bu eğitim yaklaşımının temelinde “öğrenciler sadece bilişsel açıdan zeki değil, aynı zamanda yeteneklidir” felsefesi yatmaktadır. Eğitimde STEM, öğrencileri rekabetçi olmaya ve tercih ettikleri alanlara göre çalışmaya hazır hale getirmeyi amaçlar. STEM eğitiminin uygulanmasının faydaları; eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve yaratıcı, mantıksal, yenilikçi, üretken olmak ve gerçek koşullarla doğrudan ilişkili olmaktır.

Alan yazın incelendiğinde STEM öğrenme yaklaşımının birçok tanımına rastlamak mümkündür. Genel anlamı ile bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik için bir kısaltma olan "STEM" terimi, eğitim, endüstri, inovasyon ve rekabette uluslararası söylemin ön saflarına gelmiştir. İlgili terminoloji, okul öncesinden lisansüstü seviyelere kadar öğrencilerle ve ilgili alanlardaki kariyerleri tanımlamak için kullanılır (Bruton, 2017). Terimsel anlamda STEM Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Bilim Vakfı (NSF), alanları tanımlamak için 1990'larda "SMET" terimini kullanmaya başlanmakla birlikte "STEM" terimi 2001'de doğdu (Donahoe, 2013; Sanders, 2009). O tarihten itibaren STEM tanımları belirsizlik göstermiştir (Bybee, 2010). STEM, öğrencileri Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik konularının bir araya getirildiği kapsayıcı disiplinler arası bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin 21. yy. becerileri olarak tanımlanan üst düzey düşünme becerilerini, üretme becerilerini ve yenilikçi kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim modelidir. (MEB, 2016).

Eğitim stratejileri teknoloji ve ekonominin gelişmesinden etkilenmektedir. Teknolojideki değişimler matematik, fen, mühendislik ve teknoloji disiplinlerine olan ihtiyacı ortaya çıkardığı için STEM eğitimi teknolojideki değişimler sayesinde daha da önem kazanmaktadır. Birçok çalışmada STEM eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinden biri olan çocukların problem çözme becerilerini desteklediği görülmektedir. Ayrıca STEM'de kullanılan mühendislik tasarım süreci ve problem çözme adımları benzerdir. Böylece STEM sayesinde problem çözme becerileri desteklenmekte ve geliştirilmektedir (Malcok & Ceylan, 2020).

STEM, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine dayalı disiplinler arası bir yaklaşımdır (Breiner vd., 2012). STEM eğitimindeki temel husus, bireylerin bilim ve matematik bilgisini kullanarak ve teknolojiye uygulayarak mühendislik problemlerine çözümler üretmesidir (Kennedy & Odell, 2014). Bu bağlamda, STEM disiplinleri özellikle endüstride yeni keşiflere olanak tanır (White, 2014). Bu buluşları sağlayan STEM disiplinini de içeren meslekler belirlenmiş ve bu mesleklere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmıştır (Aydagul & Terzioğlu, 2014). Bu nedenle, STEM'in amaçlarından biri ülkeler için ekonomiye katkıda bulunmak ve kalkınma sağlayan bir iş gücü yaratmaktır (Sanders, 2009; Kelley & Knowles, 2016). Talep edilen iş gücünün yaratılması, STEM eğitimi ve problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu programlar sayesinde, disiplinler arası bir bakış açısına sahip STEM eğitimi, ülkelerin ihtiyaç duyduğu 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır (Erdogan, Ciftci, Yıldırım & Topcu, 2017).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde STEM eğitiminin çocukların akademik başarı, problem çözme, kavramsal bilgi ve öz yeterlilik gibi becerilerini eğitimin her kademesinde geliştirdiği gözlemlenmektedir (Cooper & Heaverlo, 2013; Soylu, 2016; Pekbay, 2017; Nagac, 2018; Ozturk, 2018 Worker, 2018). Bu bağlamda günümüzde 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek giderek daha fazla önem kazanmakta ve eğitimde STEM entegrasyonu vurgulanmaktadır (Aydagul ve Terzioğlu, 2014; Uyanık Balat & Gunsen, 2017). Özellikle 21. yüzyıl becerilerinden biri olan problem çözme becerilerinin STEM ile ilişkisi giderek daha önemli bir konu haline gelmektedir. Buna bağlı olarak STEM eğitiminin problem çözme becerilerine katkısı üzerinde çalışılan bir alan olmuştur. Öte yandan, STEM eğitiminde izlenen mühendislik tasarım süreci ve problem çözme adımları benzerdir. Bu nedenle, STEM eğitimi ve bu süreçte kullanılan mühendislik tasarım süreci problem çözme becerilerini destekler. Genel olarak, STEM eğitiminin problem çözme becerilerine katkısı, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için büyük önem taşımaktadır. Günümüzde STEM sayesinde hem bireyler istenilen işgücü için yetiştirilmekte hem de problem çözme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olmaktadır.



Şekil 1. STEM, Teknoloji İle Farklı Dalları Birleştiren Yeni Bir Eğitim Yaklaşımı

- STEM eğitimi, öğrencilerin problem çözme, yenilikçi olma, bağımsız olma ve öğrenilenleri günlük aktivitelerle ilişkilendirme yeteneklerini geliştirir.
- STEM eğitimi, vatandaşlarını modern yaşamda kullanmak üzere çok boyutlu yeteneklere sahip olmaya hazırlamak için birçok ülkede uygulanmaktadır.
- STEM Eğitimi, öğrencileri başkalarıyla iş birliği yapmak için kişisel ve sosyal becerilere sahip olmaya hazırlar.
- STEM eğitimi aracılığıyla, öğrenciler yalnızca bilgi sahibi olmakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamlarında uygulayabilirler.

Öğrencilerin gerçek yaşamla doğrudan ilişkili bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır. Bazı uzmanlara göre, STEM eğitimi aracılığıyla öğrenciler uygulamalı ve gerçek öğrenmeyi deneyimleme olanağı kazanmaktadır (Fulton, 2011; Ostler, 2012; Ramli & Talib, 2017; Rejeki & Putri, 2018). Tüm bu kazanımların ışığında STEM eğitiminin öğrenme öğretme sürecine getirmiş olduğu en büyük yeniliklerden biri; öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilişki kurmasına yardımcı olabilecek problem çözme tabanlı yöntemleri kullanmayı öğrenmeleridir. Ayrıca STEM'in bilim ve matematik öğreniminde uygulanması, öğrenme etkinliklerinin kalitesini artırmak için önemli bir değer olarak kabul görmektedir (Shahali vd., 2016). Aşağıdaki ifadeler STEM Eğitimi alan öğrencilerin önerilen tutum ve anlayışlarıdır:

• **Problem çözücüler:** Sorunları çerçeveleyebilme, anlayışı ve öğrenmeyi bu yeni durumlara uygulayabilme.

• **Yenilikçiler:** Bağımsız olabilme ve orijinal araştırma yapabilme.

- **Mucit:** İhtiyaçları tanıyabilme, çözümü yaratıcı bir şekilde tasarlayabilme ve uygulayabilme.
- **Özgüvenli:** Gündemleri düzenleme becerisine sahip ve kendine güvenen.
- **Mantıksal düşünürler:** Doğal olayların anlaşılmasını etkileyecek türden bağlantılar kurmak için mantığı kullanma.
- **Teknoloji okuryazarı:** Teknolojiyi kullanmayı anlama, gereken becerilerde ustalaşma ve bunu uygun şekilde uygulama.



Şekil 2. STEM Kelime Ağacı

birlikte, STEM ile ilgili uygulamalar erken çocukluk ortamlarında popüler olmaya başlamıştır. Ancak, bu uygulamalar erken çocukluk eğitiminde STEM hakkında bazı soru ve endişelere yol açmaktadır. STEM eğitimi erken çocukluk eğitimi için yeni bir yaklaşım olmadığı için eleştirilmektedir; aksine, bu tür etkinliklerin erken çocukluk sınıflarında bilim etkinlikleri kapsamında zaten yapıldığı ileri sürülmektedir (Uyanık, Balat & Günşen, 2017).

2. STEM Yaklaşımı Özellikleri:

Alan yazın incelendiğinde STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri değerlendirildiğinde aşağıda sıralanan özellikleri dikkat çekmektedir (Çorlu & Aydın, 2016; Tuluri, 2017; Sümen & Çalışıcı, 2019; Akarsu, Akçay, & Elmas, 2020).

- **Disiplinler arası yaklaşım:** STEM eğitimi yaklaşımı farklı disiplinlerin bir araya geldiği ve bu kapsamda bütünleştirildiği disiplinler arası bir yaklaşımdır.
- **Gerçek hayatla bağ kurma:** STEM eğitimi, gerçek hayatla doğrudan bağlantılıdır ve öğrencilere teorik bilgileri pratik hayatta nasıl kullanabileceklerini öğretir. STEM eğitimi, gerçek hayat deneyimleri sunarak öğrencilere soyut kavramları somut projeler ve deneyler yoluyla öğretir, böylece bilgi kalıcı hale gelir.
- **Mühendislik tasarım süreci:** Mühendislik tasarım süreci, bir problemi çözmek veya yeni bir ürün geliştirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Bu süreç, mühendislerin ve tasarımcıların fikirlerini gerçeğe dönüştürmesine yardımcı olur. Mühendislik tasarım süreci, STEM eğitimine ilişkin olarak ABD’de geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bir alandır.
- **Kanıtla dayalı karar verme süreci:** Kanıtla dayalı karar verme süreci, bireylerin veya kurumların kararlarını yalnızca sezgiye veya varsayımlara dayandırmak yerine, objektif verilere ve sağlam kanıtlara dayalı olarak şekillendirmelerini sağlar. Bu süreç, STEM eğitim yaklaşımının da disiplin alanları içerisinde yer alan özellikle bilim, mühendislik, sağlık, eğitim ve iş dünyasında yaygın olarak kullanılır.
- **Tekrarlı bir tasarım süreci:** Tekrarlı tasarım süreci, STEM alanlarında yaygın olarak kullanılan bir problem çözme yaklaşımıdır. Bu süreç, öğrencilerin ve profesyonellerin bilimsel düşünme,

mühendislik tasarımı ve teknoloji geliştirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. STEM projelerinde, tekrarlı tasarım süreci öğrencilerin veya mühendislerin bir problemi çözmek için deneme-yanılma yapmasına ve sürekli iyileştirmeler gerçekleştirmesine olanak tanır.

- **Öğrenmenin adım adım yapılandırılması:** STEM eğitimi, öğrenmeyi adım adım yapılandırarak öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı tasarım becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu süreç, öğrencilerin karmaşık problemleri küçük adımlara bölerek anlamalarını ve çözüm üretmelerini kolaylaştırır.
- **Ürün değil süreç odaklı eğitim yaklaşımı:** Süreç yaklaşımı, STEM eğitiminde problem çözme ve proje tabanlı öğrenmeyi destekleyen bir yöntemdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sistematik bir şekilde bilgi edinmesini, deneyler yapmasını, tasarımlar geliştirmesini ve çözümler üretmesini sağlar.
- **Grup Çalışması:** Grup çalışması, STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitiminde iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için kritik bir yaklaşımdır. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki bilgilerini bir araya getirerek gerçek dünya problemlerine yaratıcı çözümler üretirler.



Şekil 3. STEM Eğitim Yaklaşımı

3. STEM Eğitiminin Avantajları:

İçinde bulunduğumuz çağın eğitim dünyasında STEM eğitim yaklaşımı sıklıkla duyulmaya başlanmış ve eğitim modelleri içerisinde kendine yer edinmiştir. İlgili yaklaşımda öğrenenler, birçok temel bilgi ve kazanımları eş zamanlı olarak edindikleri gibi problem çözme becerileri, üst düzey düşünme, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerle donatılmaktadır. Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda STEM'in sadece bir eğitim programı değil öğrenenlerin kendilerini keşfetmelerine olanak sağlayan bir program modeli olduğu vurgulanmaktadır.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitiminin birçok avantajı vardır. Bunlardan bazıları (Eroğlu & Bektaş, 2016; Yıldırım, 2016; Altunel, 2018):

- **Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Geliştirir:**

STEM eğitimi, öğrencileri karmaşık problemleri analiz etmeye ve yaratıcı çözümler üretmeye teşvik eder.

- **Gerçek Hayatla Bağlantılı Öğrenme Sunar:**

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yapılan projeler, öğrencilerin teorik bilgiyi gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmesine yardımcı olur.

- **Yenilikçi ve Yaratıcı Düşünmeyi Destekler:**

STEM eğitimi, öğrencilere yeni fikirler üretme, deney yapma ve inovasyon yapma fırsatı sunar.

- **Takım Çalışmasını ve İşbirliğini Teşvik Eder:**

STEM projeleri genellikle ekip çalışmasını gerektirir, bu da öğrencilerin iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirir.

- **Teknoloji Kullanımını Güçlendirir:**

STEM eğitimi, öğrencilere dijital araçları ve teknolojik yenilikleri daha bilinçli kullanmayı öğretir.

- **21. Yüzyıl Becerileri Kazandırır:**

Kritik düşünme, veri analizi, kodlama gibi beceriler, günümüz iş dünyasında büyük önem taşır.

- **Kariyer Fırsatlarını Artırır:**

STEM alanındaki meslekler geleceğin en çok talep gören ve yüksek maaşlı iş alanları arasında yer alır.

- **Öğrencilere Daha Bağımsız Düşünmeyi Öğretir:**

Deney ve projelerle öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri gelişir.

- **Bilimsel ve Mantıksal Düşünmeyi Güçlendirir:**

STEM eğitimi, öğrencilerin olayları sorgulamalarını ve bilimsel yöntemleri kullanarak mantıklı sonuçlara ulaşmalarını sağlar.

- **Geleceğe Hazırlar:**

Dijital çağda STEM becerileri, sadece belirli meslekler için değil, genel olarak tüm alanlarda başarılı olmak için gereklidir.

Türkiye'de STEM eğitimi, son yıllarda hem akademik çevrelerde hem de eğitim kurumlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar, STEM eğitiminin farklı boyutlarını ve etkilerini incelemektedir. Türkiye'de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların sayısında son yıllarda belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu çalışmalar, STEM eğitiminin mevcut durumunu analiz ederek gelecekteki uygulamalara yön vermeyi amaçlamaktadır. Ülke genelinde birçok STEM merkezi kurulmuş olup, bu merkezler öğrencilerin bilimsel ve teknolojik yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Türkiye'de STEM eğitimi konusunda yapılan araştırmalar, genellikle öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye, STEM alanlarına yönelik ilgi ve algılarını artırmaya ve disiplinler arası ilişkileri güçlendirmeye odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik öneriler sunmaktadır.

TÜSİAD'ın hazırladığı "2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi" raporu, ülkenin inovasyon kapasitesini artırmak için STEM eğitiminin önemine ve bu alandaki iş gücü ihtiyacına dikkat çekmektedir. Raporda, STEM alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Türkiye, Avrupa Okul Ağı tarafından koordine edilen Scientix gibi uluslararası STEM projelerine de katılım sağlamaktadır. Bu projeler kapsamında çalıştaylar, eğitici eğitimleri ve çevrimiçi toplantılar düzenlenerek STEM eğitiminin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu çalışmalar ve projeler, Türkiye'de STEM eğitiminin gelişimine katkı sağlamakta ve gelecekte daha nitelikli bir STEM iş gücünün yetişmesine zemin hazırlamaktadır.

Son zamanlarda STEM ve yapay zeka arasındaki ilişki, teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha da derinleşmekte ve bu iki alan birbirini destekleyerek büyük yenilikler ve fırsatları beraberinde getirmektedir. Yapay zeka (YZ), STEM alanlarında problemleri çözmeye, verimliliği artırmaya ve yenilikçi çözümler üretmeye olanak tanımaktadır. Gelecekte, bu iki alanın daha sıkı bir şekilde entegre olacağı ve yaşamın her alanında daha büyük bir etki yaratacağı öngörülmektedir.

Dünyada birçok üniversite ve araştırma kurumu, YZ'nin STEM alanlarında nasıl kullanılabileceğine dair projeler geliştirmektedir. Örneğin; YZ'nin

biyoteknolojide kullanımı, tıbbi araştırmaların hızlanmasına olanak tanımaktadır. YZ, STEM alanlarında kariyer yapacak kişilerin eğitiminde de kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilere YZ ve makine öğrenimi gibi ileri düzey konularda eğitim verilmesi, onların bu alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamaktadır. STEM eğitiminde yapay zeka teknolojileri, öğrencilere programlama, veri bilimi, yapay zeka algoritmaları ve robotik gibi konuları öğretmek için kullanılan yardımcı bir araç niteliğindedir. Yapay zeka teknolojileri, öğrencilerin bu konuları daha anlaşılır ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir.

4. Stem Eğitimi Uygulama Örneklerinin İncelenmesi:

Aşağıda çeşitli disiplinler bazında STEM örneklerine yer verilmiştir (Uluyol & Pehlivan, 2019):

4.1. Fen Bilimleri STEM Ders Etkinlikleri:

• Işıklı Kartlar Etkinliği:

İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu etkinliğin amacı; öğrencilerin elektrik devrelerinin çalışma prensiplerini algılamaları, seri ve paralel devreleri oluşturarak ampul parlaklıklarını ölçümlemeleridir. Öğrenciler yapılan bu etkinlikte, öğretmen koçluğunda elektrik devrelerini kurarak daha parlak ışık elde etme çabası içerisine girmişlerdir. Etkinlik hangi durumda ne tür bir ışık oranının elde edileceğinin tablolara dönüştürülmesiyle son bulmuştur. Böylece öğrenciler fen bilimleri disiplin alanının yanı sıra matematik alanında da ışığın mesafesini ayarlama kazanımı elde etmişlerdir.

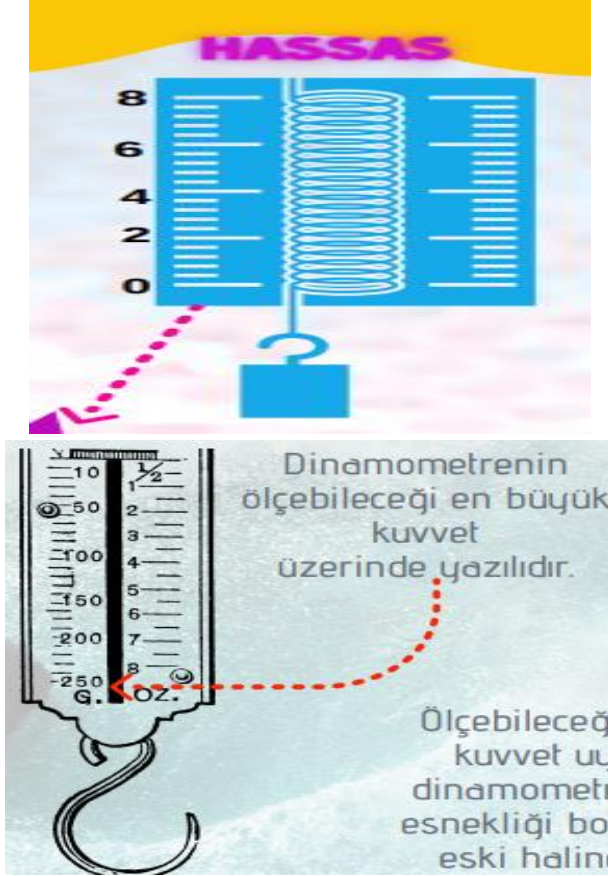


Şekil 4. STEM (Fen Bilimleri) Işıklı Kartlar Etkinliği

• Hassas Dinametreler Etkinliği:

İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu etkinliğin amacı; öğrencilerin hazırlamış olduğu renkli

dinamometrelerde, kütlesi belli olan farklı nesnelerin lastik kullanılarak asıldığı bir sistem tasarlamaktır. Öğrenciler bu tasarımı oluştururken yaparak yaşayarak öğrenmekte ve STEM öğretim yaklaşımını bütünüyle gerçekleştirmektedirler. Hassas dinamometre, kuvvet veya ağırlık ölçümlerinde yüksek doğruluk sağlayan bir alettir. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) kapsamında, hassas dinamometreler özellikle fizik, mühendislik ve malzeme bilimi gibi alanlarda kullanılır.



Şekil 5. STEM (Fen Bilimleri) Hassas Dinamometre Etkinliği

4.2. Bilişim Teknolojileri STEM Ders Etkinlikleri:

• Kırmızı Işık Alarmı Etkinliği:

İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu etkinliğin amacı; fen bilimleri ve bilişim teknolojileri disiplin alanlarını birleştirerek öğrencilerin tasarım (maket) ve kodlama becerilerini geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak, öğrenciler robotik set kurulumunu yaptıktan sonra kodlama etkinliklerine başlamışlardır. Etkinliğin sonunda görme engellilerin yaya geçidini kullandıklarında çalan bir alarm sistemiyle karşılaşacakları bir sistem modellemesi geliştirilmiştir. Kırmızı Işık Alarmı Etkinliği, STEM eğitimi kapsamında çocuklara elektrik devreleri, sensörler, uyarı sistemleri ve mühendislik tasarımı konularını eğlenceli bir şekilde öğretmek için geliştirilen projelerdendir. Bu etkinlik, basit bir devre tasarımı yaparak belirli bir durumu (örneğin, belirli bir eşiğin aşılması veya bir hareket algılandığında) kırmızı ışık ile bildirmeyi içerir.



Şekil 6. STEM (Bilişim Teknolojileri) Kırmızı Işık Alarm Etkinliği

4.3. Matematik STEM Ders Etkinlikleri:

• Küplerle Yapı Tasarımı Etkinliği:

İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Amaç; renkli küpleri bir araya getirerek bir yapı oluşturup bu yapının üç boyutlu şeklini çıkartarak hacim hesaplamalarını yapabilmektir. Sonuç olarak; öğrencilerin hem matematik, hem de mühendislik alanındaki tasarım becerilerini geliştirecek bir STEM etkinliği tanımlanacaktır.

Küplerle yapı tasarımı, STEM eğitiminde öğrencilerin problem çözme, uzamsal farkındalık ve mühendislik becerilerini geliştirmek için harika bir yöntemdir. Küplerle yapı tasarımı, genellikle modüler mimari, mühendislik, sanat veya oyun tasarımı gibi alanlarda kullanılan bir yaklaşımdır. Küplerin modüler yapısı sayesinde öğrencilere geometri, fizik, mühendislik ve matematik

kavramlarını keşfetme fırsatı sunar. Bu tür etkinlikler aynı zamanda çocukların problem çözme, yaratıcılık ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.



Şekil 7. STEM (Matematik) Küplerle Yapı Tasarımı Etkinliği

4.4. Türkçe STEM Ders Etkinlikleri:

- **Eş Anlam Terazisi Etkinliği:**

Türkçe dersinde STEM etkinlikleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleriyle bağlantı kurmalarına olanak tanır. İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. "Eş Anlam Terazisi" etkinliği, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik eğlenceli ve öğretici bir çalışmadır. Öncelikle ahşap malzemeler ile bir terazi tasarımı yapılmıştır. Aynı anlam ifade eden kelimelerin kutularına aynı ağırlıklar yerleştirilmiştir. Bu etkinlikte amaç; öğrencilerin kelimeleri terazinin kefelerine yerleştirerek eş anlamlılarını bulmaya çalışmalarıdır. Etkinliğin sonunda öğrencilerin fen bilgisi alanında kuvvet, hareket ve basit makineler konularına, matematik alanında ağırlık konusuna ve tasarım becerilerine hakim olacağı öngörülmektedir.



Şekil 8. STEM (Türkçe) Eş Anlam Terazisi Etkinliği

4.5. Görsel Tasarım STEM Ders Etkinlikleri:

- **Ekonomik Ev:**

Görsel tasarım, STEM eğitiminde öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek, problem çözme becerilerini artırmak ve disiplinler arası öğrenmeyi teşvik etmek için güçlü bir araçtır. İlgili STEM etkinliğinin çalışma grubunu Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Etkinlikte amaç; kullanılacak güneş panelleri sayesinde kendi enerjisini üretebilen bir ev tasarımı yapabilmektir. Öğrenciler bu etkinlikte tasarım becerilerini de geliştirerek evin elektrik ihtiyacının karşılanmasına yönelik bir performans ortaya koyacaklardır. Sonuç olarak, tasarım becerilerinin yanı sıra fen bilimleri disiplini alanı da beraberinde entegre edilerek, öğrenciler yenilenebilir enerji kaynakları alanında da bilgi sahibi olacaklardır.



Şekil 9. STEM (Görsel Tasarım) Ekonomik Ev Etkinliği

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi kullanma kararları şüphesiz öğrencilerin teknolojik yeteneklerini etkileyecektir (Lu vd., 2022). Öğretmenler dünya çapında tüm öğrencilere güç vermelidir (Quigley vd., 2020). Onları güçlendirmenin yolu, öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarına bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiği (STEM) entegre etmektir (Tretola vd., 2019). STEM, Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik'in kısaltmasıdır. Bu dört dersi birleştiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenciler için yalnızca eleştirel düşünme süreçlerini değil aynı zamanda analitik ve işbirlikçi çerçeveleri de uygulayan öğrenme yöntemleri gerektirir. Bu bağlamda STEM, teknolojinin öğrencileri öğrenme inovasyon fırsatları yaratarak gerçek sorunu çözmeye yönlendirdiği bir

öğrenme yaklaşımıdır (Zhan vd., 2022). Dünya çapındaki tüm araştırmacılar, öğretmenlerin STEM'i öğrenme sürecine yardımcı olan bir öğrenme aracı olarak kullanmayı desteklemeleri gerektiğini öne sürmüştür (Matsuura & Nakamura, 2021).

STEM, akademik kavramın gerçek dünyada var olan bir ders veya problemle birleştirildiği disiplinler arası bir yaklaşımdır; böylece öğrenciler bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiği okul, toplum, iş ve küresel şirketler arasındaki ilişkiyi oluşturan bir bağlamda uygulayabilirler ve bu da yeni ekonomide rekabet etme yeteneğini ortaya çıkarır. STEM uygulamasında, öğrencilerin tüm alanlarda hayatlarında kullanabilecekleri düşünme, muhakeme, ekip çalışması, araştırma ve yaratıcı becerileri geliştirme amaçlanmaktadır. STEM'de Dünyada yaşanan bu gelişmeler ışığında Türkiye'de de son yıllarda ilgili eğitim yaklaşımı, üzerinde oldukça tartışılan ve durulan bir yapı halini almıştır. Bu bağlamda birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de sürdürülebilir bir ekonomik gelişme için STEM eğitim çalışmaları hız kazanmıştır. Türkiye'de STEM eğitiminin son yıllarda artış gösterdiği kanıtları, 2015-2019 Stratejik Planında STEM'in güçlendirilmesine yönelik çalışmaların artırılmasıyla doğrulanmaktadır (Yamak vd., 2014; Bozkurt & Altan vd., 2016; Erdoğan & Çiftçi, 2017; Pekbay, 2017).

Alan yazın incelendiğinde farklı disiplin alanlarında STEM eğitim yaklaşıma yönelik birçok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Aktürk & Demircan (2017), okul öncesi dönemde STEM eğitim çalışmalarına yönelik bir derleme araştırması gerçekleştirmişlerdir. Amaca yönelik, 6 farklı veri tabanından toplamda 22 akademik çalışma incelenmiştir. Çalışmada baz alınan kriterler; araştırma yöntemleri, araştırmanın yayınlandığı yıl, çalışma ya da örneklem grubu ve temel bulgular olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ele alınan çalışmaların bulguları, STEM eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisini doğrulamıştır. Bunun yanı sıra çalışmalarda okul öncesi ders müfredatında STEM alanlarının disiplinler arası bağlamda ele alınması ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesi gerekliliği önerilmiştir. Uyar, Canpolat & Şan (2021), öğretmen ve öğrencilerin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini ele alan bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler STEM eğitiminin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlardaki öğrenme becerilerinin geliştirilmesi adına gerekliliğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra STEM'in öğrencide ilgi ve ön öğrenmelerinin artırılması ile yeniliğe açık olma özelliklerine dikkat çekilmiştir. Öğrenciler ise; STEM'in uygulama ağırlıklı, işbirliğine dayalı ve kalıcı öğrenme sağlayan bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonunda hem öğrenciler hem de

öğretmenler STEM'in iyileştirme çalışmalarının yapılması ve STEM merkezi sayılarının arttırılması konusunda hem fikir olmuşlardır.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu kitap bölümünde Stem Eğitimi (Bilim, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik): Eğitimde Uygulama Örneklerinin İncelenmesi konu başlıklı bir araştırma ortaya konulmuştur. İlgili kitap bölümünün STEM eğitim yaklaşımı alanında farklı disiplin alanlarına yönelik çalışma yapacak olan ilerdeki araştırmacılara bir rehber niteliğinde yön vereceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, M., Okur Akçay, N. & Elmas, R. (2020). STEM Eğitimi Yaklaşımının Özellikleri ve Değerlendirilmesi. *Bogazici University Journal of Education*, 37, 155-175.
- Ata Aktürk, A. & Demircan, H. Ö. (2017). Okul Öncesi Dönemde Stem ve Steam Eğitimine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 757-776
- Altunel, M. (2018), *STEM Eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler*, SETA Perspektif, 207, 1-7.
- Aydağül, B. & Terzioğlu, T. (2014). Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin Önemi. *TÜSİAD Görüş Dergisi*, 85, 13-19.
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H. & Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 212-232.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112, 3-11.<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11.
- Bruton, R. (2017). Minister for education and skills. <https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2017-Press-Releases/PR17-11-27.html>
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70, 30-35.
- Cooper, R., & Heaverlo, C. (2013). Problem Solving and Creativity and Design: What Influence Do They Have on Girls' Interest in STEM Subject Areas? *American Journal of Engineering Education*, 4(1), 27-38.
- Çorlu, M. & Aydın, E. (2016), Evaluation of Learning Gains Through Integrated STEM Projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.
- Corlu, M. S. (2014). Fetemm Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.

- Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM Education: Implications For Educating Our Teachers in The Age Of Innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Donahoe D. (2013). The Definition of STEM. *IEEEUSA Today's Engineer*.
- Erdogan, I., Ciftci, A., Yildirim, B. & Topcu, M. S. (2017). STEM Education Practices: Examination Of The Argumentation Skills Of Pre-Service Science Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(25), 164-173.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Fulton, K. & Britton, T. (2011). STEM Teachers in Professional Learning Communities: A Knowledge Synthesis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>
- Fusaro, M. & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' Inquisitiveness and Science-Relevant Problem Solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2010). Young investigators: The project approach in the early years. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, T. J. & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kelley, T. R. & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11.
- Lu, Y.-Y., Lin, H.-S., Lin, F.-L. & Hong, Z.-R. (2022a). Exploring the Effectiveness of a Scientific Inquiry Creative Workshop in Promoting Senior and Vocational High School Students' Scientific Inquiry Self-efficacy. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(4), 177-219. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67\(4\).0006](https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67(4).0006)
- Malçok, A., B. & Ceylan, R. (2020). Does Stem Education Have An Impact On Problem Solving Skill? *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 21-40.
- Matsuura, T., & Nakamura, D. (2021). Trends in STEM/STEAM Education and Students' Perceptions in Japan. *Asia-Pacific Science Education*, 7, 7-33. <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10022>
- Nagaç, M. (2018). An Analysis Of The Effects Of Science, Technology, Engineering And Mathematics (STEM) Education Method On The Academic Success and problem-solving skills of 6th grade students for matter and heat unit in

- science course. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal University, Hatay.
- Ostler, E. (2012). 21st century STEM Education: A Tactical Model For Long-Range Success. *International Journal of Applied Science and Technology* 2(1), 28-33.
- Özçakır Sümen, Ö. & Çalışıcı, H. (2019). STEM Proje Tabanlı Öğrenme Ortamında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geliştirdikleri Matematik Projelerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 238-252. <https://doi.org/10.7822/omuefd.521012>
- Öztürk, N., Yılmaz Tüzün, Ö. & Çakır Yıldırım, B. (2019). Öğretmen Adaylarının STEM (FTMM) Konularının Öğretimine Yönelik İnanç ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 649-665. <https://doi.org/10.24315/tred.473464>
- Quigley, A., Lyons, M., M. & Eskes, G. (2020). Effects of Exercise on Cognitive Performance in Older Adults: A Narrative Review of the Evidence, Possible Biological Mechanisms, and Recommendations for Exercise Prescription. *J Aging Res* May doi: 10.1155/2020/1407896. eCollection 2020.
- Pekbay, C. (2017). Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkileri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez No: 454935.
- Ramli, N. F. & Talib, O. (2017). Can Education Institution Implement STEM? From Malaysian Teachers' View. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7, 721-732.
- Rejeki, S. (2014). Supporting 8th Grade Students' Understanding of The Area Measurement of A Circle (Utrecht University - Sriwijaya University).
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Shahali, E. H. M., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K. & Zulkifeli, M. A. (2016). STEM learning through engineering design: Impact on middle secondary students' interest towards STEM. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1189-1211.
- Sayary, A. M. A., Forawi, S. A. & Mansour, N. (2015). STEM Education And Problem-Based Learning. R. Wegerif, L. Li ve J. C. Kaufman (Ed.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking*(s. 357-368) içinde. New York, NY: Routledge.

- Soylu, Ş. (2016). Stem education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38-47.
- Uyanık Balat, G. U. & Günşen, G. (2017). STEM approach in pre-school period. *The Journal of Academic Social Science*, 5(42), 337-348.
- White, D., W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal* 1 (14), 1-9. <http://www.fate1.org/journals/2014/white.pdf>
- Tretola, B., Coupey, E. & Meamber, L. (2019). Multidisciplinary İmpact – The Arts Join İnformal STEM Programs. *Arts and the Market* 9(1):81-94 DOI:10.1108/AAM-01-2019-0003
- Tuluri, F. (2017). STEM Education by Exploring Robotics. M. S. Khine (Haz.), *Robotics in STEM education* (s. 195-209). Springer, Cham.
- Uluyol, Ç. & Pehlivan, K. (2019). Stem ve Eğitimde Uygulama Örneklerinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 848-861.
- Uyar, A., Canpolat, M. & Şan, İ. (2021). Stem Merkezindeki Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Stem Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Payastem Merkezi Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10 (1), 151-170.
- Vasquez, J. A., Comer, M. & Sneider, C. (2013). STEM lesson essentials: Integrating science, technology, engineering and mathematics. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265. <https://doi.org/10.17152/gefd.15192>
- Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33.
- Zhan Z, Ma S, Li W, Shen W, Huo L. & Yao X (2022) Effect of “6C”instructional design model on students’STEAM competency and cultural inheritance lit-eracy in a Dragon Boat C-STEAM course. *International Conference on Education and E-Learning* (pp. 229–236). <https://doi.org/10.1145/3502434.3502436>

BÖLÜM 6

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlikleri, Bilgiye Yönelik Merak Düzeyleri ve Ders Başarıları Arasındaki İlişki

Gülnihal Aytekin Yüksel¹ & Yücel Yüksel² &
Hasan Yılmaz³ & İsmail Kibar⁴

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2506-9528>

² Bolu Turgut Özal Anadolu Lisesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-5778>

³ Bolu Turgut Özal Anadolu Lisesi, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2695-4021>

⁴ Bolu Turgut Özal Anadolu Lisesi, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4425-6526>

Giriş

İngilizce en yaygın kullanılan dillerden biri olmakla birlikte küresel dünyada iletişim kurmanın en önemli araçlarından biridir. Kişisel ve mesleki yaşamda bir gereklilik haline gelen ve uluslararası birçok okulun ve sınavın dilinin İngilizce olmasından dolayı İngilizce öğretimine ülkelerin eğitim-öğretim programlarında da geniş yer verilmektedir. Türkiye’de 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren MEB ilköğretim ikinci sınıftan itibaren İngilizce dersi programlarda yer almakta ve İngilizce eğitiminin etkili ve verimli olması için yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı noktasında çaba sarf edilmektedir. Bunlarla birlikte, İngilizce derslerinin öğretim programlarında MEB tarafından belirli aralıklarla ve çoğunlukla içeriğe yönelik olarak kısmi düzenlemeler de gerçekleştirilmekte ve bu bağlamda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerle yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri artırılmaya çalışılmaktadır (Eratalay ve Kartal, 2006; Ulum, 2014).

Bu çalışmalara ve program düzenlemelerine rağmen İngilizce eğitiminin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bu durum ulusal dil belirleme sınavlarına ek olarak üniversitelerin İngilizce Hazırlık yeterlik sınavı ve seviye belirleme sınavlarına giren öğrencilerin elde ettikleri sonuçlar açısından da belirgindir. 2018 YDS (İngilizce), sayısal verileri ÖSYM tarafından açıklanan en son YDS sınavıdır. Bu sınava 102.000 aday girmiş ve ortalama puan 38 olarak açıklanmıştır. 2018 YÖKDİL sınavında ise adayların yüzde 46’sı 0-49 aralığında puan almıştır. Diğer taraftan, saygın ve kabul gören uluslararası indekslerden EF-EPI 2020 raporunun sıralamasına göre ise Türkiye İngilizce yeterliği açısından 112 ülke arasında 70. Sıraya, düşük yeterlikte sınıflanan Fas, Venezuela gibi ülkelerin üstünde, Mozambik, Tanzania, ve Vietnam gibi ülkelerin ise aşağısında yer almıştır (EF-EPI, 2021). Belirtilen gösterge ve sayılar, Türkiye’nin 2021’de İngilizce başarısı ve dolayısıyla İngilizce öğretimi açısından problemli bir profil sergilediği yönünde göstergeler olarak değerlendirilebilir.

Betimlenen bu soruna yönelik literatür incelendiğinde, fiziki koşulların yetersizliğinden yabancı dil öğretimi planlaması, öğretim yöntem ve tekniklerinden yetersizliğinden, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının eksiklerinden kaynaklandığına dair bulgular sunan çalışmaların (Atabey ve Bulut, 2016; Erdem, 2016; Güvendir, 2017) yer aldığı görülmekte, bu çalışmalar belirlenen açılardan katkı sunmaktadırlar ancak konunun kapsamlı bir şekilde irdelenmesine zemin hazırladıkları ifade edilemez. Bu nedenle, konunun daha kapsamlı ele alınması amacıyla bireysel farklılık değişkenleri ile birlikte duyuşsal değişkenlerin de ders başarısı ile ilişkisinin incelenmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Ancak mevcut İngilizce öğretim programları, öğrencilerin duyuşsal,

bilişsel ve motivasyonla ilgili bireysel farklılıklarını ne ölçüde dikkate aldıkları açısından değerlendirildiğinde, bu programların, öğrencilerin İngilizceyi etkili biçimde öğrenmelerini anlamlı düzeyde etkileyebilen; algılanan araçsallık, öz-yeterlik inançları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak, kaygı, öz-düzenleme becerisi vb. bireysel farklılık değişkenlerini göz ardı ettiği söylenebilir. Bu değişkenlerin ders başarısıyla olumlu yönde ilişkilendiğine yönelik bulgulara sahip çalışmalar mevcuttur ve çalışmalar öz-yeterlik inancı, bilgiye yönelik merak, algılanan araçsallık gibi değişkenlerin ders başarısıyla anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermektedir (Batumlu ve Erden, 2007; Doğru, 2014; Karakış, 2014; Kocadelioğlu, 2013; Özçetin, 2010). Ancak bu çalışmaların ilköğretim ve ortaöğretim programlarında uygulandığı ve elde edilen verilerin ilk ve ortaöğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik katkı sunduğu düşünüldüğünde, üniversite düzeyinde, İngilizce öğretiminin yoğun olduğu İngilizce hazırlık programlarına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu nedenle bu çalışmanın üniversite İngilizce Hazırlık sınıfı programında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algıları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları nasıldır?
2. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik merak düzeyleri nasıldır?
3. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeyleri nasıldır?
4. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve bilgiye yönelik merak düzeyleri ile İngilizce ders başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin görünümü nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde merak ve öz-yeterlik gibi öğrencilerle ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğretiminin etkililiğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilen ders başarısı ile ilişki düzeyinin belirlenmesidir. Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir ve yöntemini ilişkisel tarama yöntemi oluşturmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2010). Araştırmanın deseni ise ilişkisel desendir.

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz Bölgesinde orta ölçekli bir ilin 30.000 civarında öğrencisi olan bir üniversitesinin İngilizce Hazırlık sınıfındaki 150 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, kolayda örnekleme yoluyla pandemi döneminde nispeten rahat ulaşılabilir olan bölüm öğrencilerinden seçilmiştir. Öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar ölçek sorularını yanıtlamışlardır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve puan dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ait bulgular

Tanıtıcı Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	97	63.8
	Erkek	55	36.2
Yaş	18-20	122	80.3
	21 ve üzeri	30	19.7
İngilizce Dersi Sınav Puanları	0-49	15	9.9
	50-69	62	40.8
	70-84	41	27.0
	85-100	34	22.4

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 97 tanesinin (%63.8) kız, 55 tanesinin (%36.2) erkek olduğu, 122 tanesinin (%80.3) 18-20 yaş aralığında, 30 tanesinin (%19.7) 21 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları puanlar incelendiğinde ağırlıklı olarak 50-69 aralığında (%40.8) olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları Bümen ve Yanar (2008) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği” ve Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce ders başarılarını belirlemek amacıyla 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı güz döneminde öğrencilerin İngilizce dersi ilk sınav notları değerlendirmeye alınacaktır. Ölçekler online platformda bir defada ve bir kerelik olmak üzere uygulanmıştır.

Yabancı Dil Öz-yeterlik ölçeği toplamda 34 maddeden ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5

(bana tamamen uyuyor) ile 1 (bana hiç uymuyor) arasında değişen seçeneklere sahiptir. Güz dönemi verileri için uygulanan DFA sonucunda ölçeğin, verilerin toplandığı grupla uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2/df = 4.90$; CFI = 0.933; IFI = 0.939; NFI = 0.941; RMSEA = 0.059). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı alt faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.72 ile 0.88 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar. Yapılan hesaplama doğrultusunda okuma boyutunun 0.842; yazma boyutunun 0.843; dinleme boyutunun 0.853 ve konuşma boyutunun 0.792 olarak hesaplanmış ve sonuç olarak ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Bilgiye Yönelik Merakın incelenmesi amacıyla Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak olmak üzere iki faktör ve on maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 (neredeyse her zaman) ile 1 (neredeyse asla) arasında değişen seçeneklere sahiptir. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin güz dönemi verileri için iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. ($\chi^2/df = 4.89$; CFI = 0.931; IFI = 0.942; NFI = 0.926; RMSEA = 0.079). Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.65 ile 0.84 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar. İç tutarlılık güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ilgi hissi olarak merak faktörü için 0.855, yoksunluk hissi merak faktörü için de 0.877 olarak hesaplanmış ve her iki faktör için de iç tutarlığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ön Analizler

Öncelikle YDÖÖ ve BYMÖ ölçekleri ile alt boyutlarına ait verilerin analiz edilebilmesi için uygulanması gereken istatistiki yöntemin tespiti amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla normallik grafikleri ve diğer grafikler (histogram, kutu diyagramı ve dal yaprakları grafiği) görsel olarak bazı noktaları anlamamıza yardımcı olur. Ancak veri grubunun normallik testleri Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılabilir. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilks testi, gözlem sayısı 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogrov-Smirnov (Lilliefors) Testi kullanılır (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada ise grup büyüklüğü 29'un üstünde olduğu için Kolmogrov-Smirnov testi kullanılmıştır. Test sonuçları (Tablo 2) her iki ölçeğin ve alt faktörlerine ait ($p < .05$) verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin Kolmogrov-Simirnov testi sonuçları

Test	Kolmogrov-Simirnov		
	ks	sd	p
Bilgiye Yönelik Merak	.114	152	.000
Yoksunluk Hissi Olarak Merak	.124	152	.000
Merak Ölçeği Genel	.089	152	.005
Okuma	.089	152	.005
Yazma	.118	152	.000
Dinleme	.111	152	.000
Konuşma	.104	152	.000
Öz-Yeterlik Genel	.109	152	.000

Araştırmanın birinci problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları nasıldır?” şeklinde belirlenen birinci sorusunun yanıtını bulmaya yönelik elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin değerler incelendiğinde (Tablo 3) okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt faktörleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları genel puan ortalamalarının 3 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançlarının “ORTA” seviyede olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin değerler

Ölçek ve Alt Boyutları	n	$\bar{X}$	s
Okuma	152	3.51	0.55
Yazma	152	3.21	0.58
Dinleme	152	3.51	0.57
Konuşma	152	3.26	0.59
Öz-Yeterlik Genel	152	3.38	0.47

Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait test sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Okuma	Erkek	97	80.34	2295.5	.152
	Kız	55	69.74		
Yazma	Erkek	97	82.04	2130	.039
	Kız	55	66.73		
Dinleme	Erkek	97	80.97	2233.5	.095
	Kız	55	68.61		
Konuşma	Erkek	97	77.02	2617.5	.847
	Kız	55	75.59		
Öz-yeterlik Genel	Erkek	97	80.66	2263.5	.121
	Kız	55	69.15		

Tablo 4 incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma ve öz-yeterlik ölçeği bakımından cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ($p>.05$), yazma alt faktöründe ise cinsiyet değişkeninin etkili olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Yazma faktörüne ait sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin (82.04) kız öğrencileri (66.73) oranla yazma faktörüne ait öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Yaş değişkenine ait test sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Yaş değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
Okuma	18-20	108	78.51	2159	.376
	21 ve üzeri	44	71.57		
Yazma	18-20	108	79.27	2077	.223
	21 ve üzeri	44	69.70		
Dinleme	18-20	108	78.89	2118	.293
	21 ve üzeri	44	70.64		
Konuşma	18-20	108	77.46	2272	.671

	21 ve üzeri	44	74.14		
Öz-yeterlik	18-20	108	78.98		
Genel	21 ve üzeri	44	70.41	2108	.276

Tablo 5 incelendiğinde okuma, yazma, dinleme, konuşma alt faktörleri ile, öz-yeterlik ölçeğinin geneline ait analiz sonuçları incelendiğinde yaş değişkeninin etkili olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlikleri yaş değişkeninden bağımsızdır.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik merak düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenen ikinci sorusu kapsamında elde edilen analizlere yer verilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik merak düzeyleri incelendiğinde (Tablo 6) Bilgiye Yönelik Merak alt faktöründe “ORTA” seviyede olduğu, Yoksunluk hissi olarak merak ve meral ölçeği genel verileri incelendiğinde öğrencilerin ortalamalarının ortanın altında kaldığı (<3) görülmektedir. Merak ölçeği verileri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin orta ve altında merak seviyesinde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik merak düzeyine ilişkin değerler

Ölçek ve Alt Boyutları	n	$\bar{X}$	s
Bilgiye Yönelik Merak	152	3.16	0.51
Yoksunluk Hissi Olarak Merak	152	2.69	0.64
Merak Ölçeği Genel	152	2.92	0.51

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik merak düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait test sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
BYM	Kız	97	75.04	2525.5	.582
	Erkek	55	79.08		
YHOM	Kız	97	70.88	2122.5	.036
	Erkek	55	86.41		
Merak Ölçeği	Kız	97	71.93	2224.5	.089
Genel	Erkek	55	84.55		

Tablo 7 incelendiğinde BYM ve Merak Ölçeği genel verileri bakımından cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ($p>.05$), YHOM alt faktörü bakımından ise cinsiyet değişkeninin önemli bir değişken olduğu ($p<.05$) görülmektedir. YHOM alt faktörü sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin (86.41) kız öğrencilere (70.88) oranla yoksunluk hissi olarak merak düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeninin öğrencilerin merak düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yaş değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
BYM	18-20	108	75.50	2267.5	.656
	21 ve üstü	44	78.97		
YHOM	18-20	108	75.36	2253	.616
	21 ve üstü	44	79.30		
Merak Ölçeği	18-20	108	75.43	2260.5	.638
Genel	21 ve üstü	44	79.13		

Tablo 8 incelendiğinde BYM, YHOM ve Merak ölçeği genelinde yaş değişkeninin etkili bir değişken olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine yakın olması da bu veriyi desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeyleri nasıldır?” olarak oluşturulmuş olup bu bölümde bu sorununu yanıtını bulmaya yönelik yapılan analize yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyine ilişkin değerler

Puanlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
0-49	15	9.9
50-69	62	40.8
70-84	41	27
85-100	34	22.4
Toplam	152	100

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin 15 tanesinin (% 9.9) 0-49 aralığında, 62 tanesinin (%40.8) 50-59 aralığında, 41 tanesinin (%27) 70-84 aralığında ve 34 tanesinin (22.4) 85-100 puan aralığında olduğu görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (%40.8) 50-69 puan aralığında yer aldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin İngilizce ders puanları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait test sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
	Kız	97	80.45	2284	.121
	Erkek	55	69.53		

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları puanlar üzerinde etkili bir değişken olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamalarının (80.45) erkek öğrencilere oranla (69.53) yüksek olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninin öğrencilerin puanları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yaş değişkenine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Puan	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
	18-20	108	81.62	1823	.018
	21-25	44	63.93		

Tablo 11 incelendiğinde yaş değişkeninin öğrencilerin İngilizce ders puanları üzerinde etkili bir değişken olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 18-20 yaş aralığında yer alan öğrencilerin ortalamalarının (81.62), 21-25 yaş aralığında yer alan öğrencilere (63.93) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşı daha düşük öğrencilerin İngilizce ders puanları daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü problemine yönelik bulgu ve yorumlar

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve bilgiye yönelik merak düzeyleri ile İngilizce ders başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin görünümü nasıldır?” şeklinde oluşturulan araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve bilgiye yönelik merak düzeyleri ile İngilizce ders başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Bu analiz değişkenlerden en az biri sıralama ölçeğinde olduğunda yada değişkenler eşit aralığında olup her bir değişkene ait dağılımlar normal dağılım sergilemediğinde kullanılır (Kilmen, 2015). Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Spearman Korelasyon Testi sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Puan	1								
Bym	0.25	1							
Yhom	-.123	.488**	1						
Merak	-.065	.801**	.886**	1					
Okuma	.248**	.386**	.099	.260**	1				
Yazma	.122	.292**	.191*	.259**	.657**	1			
Dinleme	.152	.324**	.065	.217**	.628**	.519**	1		
Konuşma	.278**	.289**	.169*	.243**	.602*	.590**	.504**	1	
Öz-yeterlik	.223**	.387	.144	.292**	.866**	.842**	.809**	.743**	1

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik merak düzeyleri ile İngilizce dersinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ile ders başarıları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.0223$, $p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik merakları

arasında pozitif yönlü ve anlamlı ($r=0.292$, $p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik inançları arttıkça İngilizce dersinden aldıkları puanlar artmaktadır.

KAYNAKÇA

- Atabey, E., & Bulut, İ. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- EF-EPI (2021). *Global ranking of countries and regions*. [EF EPI 2021 – EF English Proficiency Index](https://efepi.com/) adresinden 5.01.2022 tarihinde erişildi.
- Doğru, E. (2014). *Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Fransa Örneği*. 25.11.2021 tarihinde <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/415/343220.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sitesinden alınmıştır.
- Eren, A. (2009). *Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals*. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 36, 129-144.
- Fraenkel, J.R., and Wallen, N.E (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Güvendir, E. (2017). Göreve Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kocadelioğlu, T. (2013). *Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizceye Yönelik Tutumlarının İlköğretim Okullarında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ulum, Ö. (2014). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi öğretmen gelişim programları hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 5(10), 37-58.
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). *İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 97-110.

BÖLÜM 8

Çocuk Yetiştirmede Yeni Trend: Helikopter Ebeveynlik ve Çocuk Ruh Sağlığına Etkisi

Ali Fuat Yalçın¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6088-3720

1.GİRİŞ

Aile ve ebeveynler, bireylerin toplumsallaşması ve toplumun bir parçası olması konusunda en büyük role sahiptir. Bu nedenle, bireylerin kimlik oluşumu sonucunda kendilerini topluma ne kadar ait hissedecekleri, ebeveynlerinin kendilerine yönelik davranış ve tutumlarıyla yakından alakalıdır (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2017).

Annenin ve babanın, çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişimi için sağladığı ortam ile çocuk yetiştirmeyle ilişkili tutum ve davranışlarına ebeveynlik denir (T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017). Ebeveynlik, sağlıklı çocuk yetiştirmede anahtar bir role sahiptir. Çünkü her bireyin kişilik gelişimi çocukluk döneminde temellenir. Bu dönemde çocukların kendileri için rol model aldıkları en önemli kişiler ebeveynleridir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumlarının onların psikolojik ve kişisel gelişimi üzerine önemli etkileri vardır (Checa ve Abundis-Gutierrez, 2017). Çocukların sosyal anlamda geliştikleri ve etkilendikleri ilk kurum aile olduğundan, aile içerisinde gösterilen davranışlar ve tutumlar çocuğun hem eğitim hem de sosyal hayatını etkilemektedir (Özel ve Zelyurt, 2016).

Günümüzde birçok ebeveynlik tutumu bulunmaktadır. Bunlar literatürde demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu olarak yer almaktadır (Sezer, 2010). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranış ve tutumları incelendiğinde, mevcut ebeveyn tiplerine ek olarak son zamanlarda helikopter ebeveynlik kavramı gündeme gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, yeni bir kavram olan helikopter ebeveynlik kavramını literatür doğrultusunda incelemektir.

2.ALAN YAZIN

Bu bölümde helikopter ebeveynlik ile ilişkili kavramlara yönelik literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1.Ebeveynlik ve Helikopter Ebeveynlik Kavramı

2.1.1.Ebeveynlik kavramı

Ebeveynlik, çiftlerin çocuk sahibi olmaya karar verdikleri anda başlar ve tüm yaşamları boyunca da devam eder (Koç, Özkan ve Bekmezci, 2016). Bu tanımdan hareketle, çocuk sahibi olan ancak gerekli iş ve eylemleri yerine getirmeyen çiftlerin durumu, ebeveynlik olarak kabul edilmemektedir. Merkezinde çocuğun yer aldığı bu kavram, anne, baba ve çocuktan meydana gelen çekirdek aile içerisindeki bir olgudur (Özdemir ve ark., 2020).

İnsan yavrularını doğadaki diğer canlıların yavrularından ayıran en büyük farkdiğer canlıların yavrularının birkaç ay gibi kısa bir sürede kendine yetebilecek hale gelmesi, ancak insan yavrularının sürekli ve uzun süreli bakıma gereksinim duymasıdır. Kısa süreli bakımla hayatta kalmayı başaran diğer canlı türlerinin yavrularına kıyasla, insan yavruları kısa süreli bakım ile hayatta kalamazlar (Kömürcü, 2014). Çocuk sahibi olmak, ebeveynler için eşsiz bir duygu olmakla birlikte, onlara bir dizi sorumluluklar da yüklemektedir. Bir çocuğa sahip olmanın sağladığı mutluluk, aynı zamanda zor katlanılan bir ebeveynlik sürecinin de başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin rolleri ile sorumlulukları zorunlu bir şekilde değişirken, çocuğun fiziki durumu ile ilgiye duyduğu ihtiyaç, zor bir sürece atılan ilk adımdır (Koç ve ark.,2016).

İnsan yavrularının diğer canlı türlerinin yavrularına göre daha fazla ilgiye gereksinim duyması, ebeveynlik kavramının da daha değerli hale gelmesine neden olmaktadır. Bu statü; çocukların gereksinimlerinin karşılanması, fiziksel yetersizliklerinin yol açtığı engellerin kaldırılması ve psikolojilerini güçlendirecek desteğin sağlanması gibi çeşitli bileşenlere sahiptir. Ebeveynlik çerçevesinde pek çok kuram da ortaya atılmıştır. Çocuklarla kurulacak bağın değeri ve önemi, uygulamalar ve sorumluluklar bu kuramların ortak yönlerini oluşturmaktadır (Günel, 2007).

2.1.2.Helikopter ebeveynlik kavramı

Helikopter ebeveynlik; çocuklarıyla aşırı derecede ilgili olan, çocuk odaklı yaşayan, çocuğu için planlar yapan, çocuklarına fazlaca yardım eden, onlar yerine program yapan, yöneten ve müdahale eden ve mükemmeliyetçi olan anne babanın tutumlarını ifade eden kavramdır (Berger ve Luckmann, 2008; Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019).

Helikopter ebeveynlik kavramı 1969 yılında bir psikoterapist olan Ginott tarafından kavramsallaştırılmıştır (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Ebeveynlerin çocuklarını sürekli kontrol etme, tüm eylemlerine aşırı katılım gösterme ve çocukları adına karar verme tutumları helikopter ebeveynlik olarak tanımlanmıştır (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016; Yılmaz 2019). Lee ve Kang'ın (2018) aktardığına göre 1990 yılında Cline ve Fay ise helikopter ebeveynlik kavramını, çocuklarının hayatlarının her aşamasında takıntılı sayılabilecek düzeyde aşırı planlayıcı, ilgili, koruyucu ve mükemmeliyetçi olan ebeveynlerin tutumları olarak tanımlamıştır. Çocuklarına karşı aşırı ilgi ve hakimiyet tutumu daha çok genç kuşak ebeveynlerde, tek veya az çocuklu ailelerde ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerde gözlenmektedir (Bradley-Geist ve Olson- Buchanan, 2014; Gui ve Koropecjy-Cox, 2016; Kwon, Yoo ve De

Gagne, 2017). Bu tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına karşı sergiledikleri davranışlarının farkında olduklarını, bu davranışlarının sebebinin ise akademik rekabetin olması, mevcut ekonomik ve sosyal sistemin işleyişi ve toplumda çocuklara yönelik suçların artması olarak belirtmişlerdir (Bristow, 2014).

LeMoyne ve Buchanan'ın varsayımına göre mobil teknolojinin gelişmesiyle ebeveynlerin çocuklarına her an ulaşmaları, çocukları üzerindeki kontrol gücünün artması ve çocuklarının nerede, ne yaptıklarını bilmesi helikopter ebeveynliğin artmasına neden olmuştur (Lemoyne ve Buchanan, 2011). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte telefonlar çocuk ve ebeveynler arasında görünmez bir bağ yaratmaktadır (Kelly ve ark., 2017). Bazı yazarlar (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014) helikopter ebeveynlik kavramının nedenini; anne ve babanın ebeveynlik ile ilgili bir çeşit tatmini olarak ifade etmekte iken, bazı yazarlar (Van Ingen ve ark., 2015) ise hayatta kendileri için kurguladıkları hayalleri, idealleri gerçekleştiremeyen anne ve babaların, bir telafi yöntemi olarak bu tutumu sergilediklerini ifade etmektedir.

2.2.Ebeveyn ve Çocuk İlişkisi

Yeni doğmuş bir bebeğin sahip olabileceği ilk sosyal çevre, ebeveynleri ve kardeşleridir. Çocuklar, hayatları boyunca etkili olacak davranışların temelini ve doğru ve yanlış arasındaki farka dair algısını bu ortamda edinmektedir. Bu yüzden de çocuklar ile ebeveynler arasındaki bağ büyük öneme sahiptir (Pekşen-Akça, 2020). Çocukların ebeveynlerine olan gereksinimleri, fizyolojik ihtiyaçlar ve psiko-sosyal ihtiyaçlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çocukların uyku, yeme içme ve dinlenme gibi fiziksel ihtiyaçları ile sevilme, sorumluluk alma, özgüven ve güven kazanma gibi psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ebeveynlerin görevleri arasında yer almaktadır (Günalp, 2007). Bu gereksinimlerin karşılanması ve çocuğun yaşamının daha iyi şekillenebilmesi üzerine ortaya atılan teorik yaklaşımlarda çeşitli farklılıklara rastlansa da hepsinin ortak noktası, çocuğun gelecek yaşamının şekillenmesinde psiko-sosyal gereksinimler ile fiziki gereksinimlerin karşılanma oranı arasında bağlantı bulunduğudur. Farklı bir ifadeyle, çocukluk döneminin ilk yıllarında ebeveynlerin sergilemiş oldukları davranışlar, çocuğun kişiliğinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden de çocuklar ile ebeveynler arasındaki ilişki çocuğun geleceğini etkilemesi bakımında son derece önem arz etmektedir (Öngider, 2013).

Yeni doğmuş bir bebeğin ilk öğretmeni ebeveynleri olduğu için, çocuğun ilk öğrenmeleri, sosyal edinimlerinin artması ve sosyal çevre ile ilk etkileşimi anne

ve babasından öğrenmiş oldukları ile sınırlıdır. İlk öğretmen konumundaki anne ve babanın çocuğa öğrettikleri, çocuğun gelecek yaşamında da derin izler bırakmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016). Anne ve babasından önemli ölçüde etkilenen çocuğun güven duygusu, kendisine hissettirilen güven doğrultusunda gelişim göstermektedir (Çağdaş, 2009). Çekirdek ailesinin sergilediği davranışları rol model olarak benimseyen çocuk, gelecek yaşamının şekillenmesinde de bu davranışlardan yararlanmaktadır (Figuerido ve Dias, 2012)

Ebeveynlerinin davranışları çocuk için bir model teşkil ettiğinden, çocuklar ebeveynleri rol model olarak alıp onlardan görüp algıladıkları davranışları aynı şekilde sergilemeye çalışmaktadırlar. Son derece kritik bir öneme sahip olan bu durum, çocuklarla iletişim esnasında ebeveynlerin tutarlı ve dengeli davranmalarını zorunlu kılmaktadır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Dengelilik kavramı ile kastedilmek istenilen şey, sevginin ve bağlılığın abartı ölçüsüne vardırılmadan verilebilmesidir. Çocuğa yeterince ilgi ve sevgi gösterilmemesi olumsuz etkiler yaratabildiği gibi, aşırı bağlılık ve sevgi gösterilmesi de bir dizi olumsuzluğun ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu durum çocuğun sevgiyi hissetmesini engelleyebileceği gibi, güven duygusunun zedelenmesine de yol açabilir (Sentse ve ark, 2010).

Çocuğa yaşına kıyasla çok fazla sorumluluk yüklenmesi, onun başarısız olmasına ve başarısızlık duygusunun gelişmesine sebep olmaktadır. Aynı şekilde sorumluluk verilmemesi ve çok fazla korumacı davranılması da karar alma mekanizmasının gelişmemesine, ilerleyen dönemlerde kendi kararlarını vermekte zorlanmasına ve gerekli olduğu zaman sorumluluk almaktan kaçınmasına neden olabilmektedir (Smit ve ark., 2008). Bu olumsuzluklardan kaçınabilmek için çocuklarda benlik algısının gelişimine özen gösterilmesi gerekmektedir. Çocuğun duygularına ve düşüncelerine değer verildiğinin hissettirilmesi, sözlerinin dinlenmesi ve ciddiye alındığının gösterilmesi bu doğrultuda önemlidir. Çocuğu için böyle bir ortam yaratmayı başaran ebeveynler; özgüveni yüksek, uyumlu, yaratıcı ve kendi kendini kontrol edebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır (Foley ve ark., 2012).

2.3.Helikopter Ebeveyn Özellikleri

Helikopter ebeveynlerin özellikleri arasında çocuklarıyla ve onun yaşadığı her problemle aşırı derecede ilgilenme, sorunları çözebilecek olmasına rağmen çocuğuna bırakmadan tüm sorunları çözme, çocuğunun okul hayatıyla ve okul başarısıyla fazlaca ilgilenme, çocuğunun hayatını planlama, yönetme, katılacağı etkinliklere, kurslara çocuğu adına karar verme, hedef belirleme gibi tutumlar

vardır (Fingerman ve ark., 2012; Segrin ve ark., 2012; Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014).

Helikopter ebeveyn tutumuna sahip anne ve babalar çocuklarının okul başarısı ile yakından ilgilidir. Ayrıca çocuğunun okul hayatının yanı sıra tüm alanlarına müdahale etmektedir (Kwon ve ark., 2016; Schiffrin ve Miriam, 2017). Ebeveynler bu tutumları sergilerken çocuklarına tercihlerini veya isteklerini ya sormazlar ya da çok az dikkate alırlar (Hesse ve ark., 2017). Helikopter ebeveynlerin bu tutumları dikkatlice incelendiğinde bu davranışlarının altında yatan sebebin ebeveynlerin kendi egoları olduğu belirtilmiştir (Odenweller ve ark., 2014). Aslında ebeveynlerin iletişimleri bize helikopter ebeveyn tutumuna sahip anne babalar hakkında bir ipucu vermektedir. Bu tutuma sahip anne ve babalar çoğunlukla ‘biz bugün resim yaptık’, ‘bugün okulda yıldız aldık’ gibi çoğul özne kullanarak çocuklarının adına konuşmayı tercih etmektedir (Kelly ve ark., 2017). Bu iletişim şekline baktığımızda aslında karşılıklı, yoğun ve etkili bir iletişim olduğu düşünülse de, iletişim içeriğinde sadece çocuktan beklenen ideal davranışlar, beklentiler, sorumluluklar ve öneriler vardır (Gottlieb, 2011).

2.4. Helikopter Ebeveynliğin Çocuk Ruh Sağlığına Etkileri

Literatürde helikopter ebeveyn tutumu sergileyen anne babaların beklentileri, niyetleri iyi olsa da, bu tutumun çocuklar üzerine olumsuz etkileri olduğu bildirilmiştir (Kantrowitz ve Tire, 2006). Olumsuz sonuçlara örnek olarak; bu çocukların problem çözme becerilerinin yetersiz gelişimi (Gibbs, 2009), yetişkinlik döneminde depresyona yatkınlık ve depresyon ilaçlarını kullanımına yatkınlık (LeMoyne ve Buchanan, 2011), kimlik gelişimi ve özgüven ile ilgili sorunlar (Padilla- Walker ve Nelson, 2012), bağımlı kişilik gelişimi (Shoup ve ark., 2009), benlik saygısında düşüş (Rutherford, 2011) veya narsist kişilik gelişimi görülebilir.

Helikopter ebeveynlerin çocuklarının, yaşamlarının ileriki dönemlerinde diğer çocuklara oranla daha çok duygusal sorun yaşadığı saptanmıştır (Kouros ve ark., 2017). Ayrıca helikopter ebeveynlerin çocuklarının sosyal alanları incelendiğinde bu çocukların karar vermede zorlandığı ve bireyselleşememe ile gelişen bağlanma sorunları yaşadıkları gözlenmektedir (Farley ve Kim-Spoon, 2014; vanIngen ve ark., 2015).

Bu tutumla yetiştirilmiş çocuklar yaşıtlarına göre daha fazla depresyon, öfke, anksiyete sorunları ve psikosomatik sorunlar yaşamaktadır (Fischer ve ark., 2007; Schiffrin ve ark., 2014; Reed ve ark., 2016; Tully, 2017). Bunun yanı sıra, bu çocuklar ebeveyninden ayrılamama ve böylece bağlanma sorunları, hayatları ile

ilgili durumlarda karar verememe ve seçim yapamama gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Farley ve Kim-Spoon, 2014; Van Ingen ve ark., 2015; Conover ve Daiute, 2017; Milita ve Bunch, 2017).

2.5. Helikopter Ebeveynliğin Değerlendirilmesi

Son yıllarda helikopter ebeveynlik kavramı ile ilgili yurt dışı literatüründe fazlaca çalışmalar yapılmış olup helikopter ebeveynlik tutumunu ölçen ölçekler geliştirilmiştir (LeMoyne ve Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014; Schiffrin ve ark., 2014; Love, 2016; Hind, 2016). LeMoyne ve Buchanan (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin şimdiki ve geçmişteki etkileşimlerinde ebeveyn kontrol algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ‘Helicopter Parenting Scale (HPS)’ beşli likert tipinde toplam 10 maddelik bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi helikopter ebeveynlik tutumunun da yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.71 olarak belirtilmiştir (LeMoyne ve Buchanan, 2011). LeMoyne ve Buchanan’ın geliştirdiği ölçekte istatistiksel ve kavramsal sınırlamalar olduğunu düşünen Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber (2014) tarafından ‘Helicopter Parenting Instrument (HPI)’ geliştirilmiştir. Ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Diğer bir ölçüm aracı ise, Schiffrin ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ‘Helicopter Parenting Behaviors Questionnaire’, hem helikopter ebeveynliği hem de özerklik desteğini ölçmektedir. Helikopter ebeveynlik alt ölçeği dokuz madde, özerklik desteği alt ölçeği altı madde olmak üzere toplam 15 maddelik ve altılı likert tipte bir ölçektir. Bir diğer ölçek ise Love (2016) tarafından master tezi olarak geliştirilen ‘The Multidimensional Helicopter Parenting Scale’dir. Aynı şekilde Hind (2016) tarafından bireylerin yaşamlarında ebeveynlerin katılımını ölçmek amacıyla geliştirilen ‘Helicopter Parent Controlling Item’ beşli likert tipte toplam 22 maddelik bir ölçektir.

Türkiye’de helikopter ebeveynlik kavramı literatürde yeni yer alan bir kavramdır. Literatürde yurtdışında helikopter ebeveynliği değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin uyarlanma çalışmaları olduğu gibi, Türk kültürünü dikkate alarak geliştirilen ölçeklerde bulunmaktadır. Helikopter ebeveynlik kavramı Türkiye’de ilk olarak Yılmaz (2019) tarafından konu ile ilgili özgün bir ölçek olan ‘Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ)’ geliştirme çalışması ile literatüre kazandırılmıştır. Ayrıca Okray (2016) tarafından ‘Helicopter Parenting Scale’ Türkçe geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılarak ‘Helikopter Ana-Babalık Ölçeği’ olarak literatürde yer almaktadır. Yapılan bu çalışmaların yanı sıra bu konu ile ilgili daha fazla

alışmalara ihtiyaç duyulduğunu ve araştırılması gereken bir kavram olduğu söylenebilir.

3.SONUÇ

Helikopter ebeveynlik kavramı anne, baba ve çocuğu anlık etkilemek ile kalmayıp çocuğun bütün hayatı boyunca her anına etkileri olan bir kavramdır. Son yıllarda helikopter ebeveynlik kavramının gündeme gelmesi ve öneminin artması nedeniyle bu davranışların yansımaları araştırma konusu olmuştur. Geçmişte yapılan çalışmaların yanı sıra bu konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ve araştırılması gereken bir kavram olduğunu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 569-585.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & tle, V. S. (2008). Gerekliğin sosyal inşası: Bir bilgi sosyolojisi incelemesi. Paradigma. s.70-74.
- Bradley-Geist, J. C., & Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. Education+ Training, 56(4), 314-328.
- Checa, P., & Abundis-Gutierrez, A. (2017). Parenting and temperament influence on school success in 9–13 year olds. Frontiers in psychology, 8, 543.
- Conover, K., & Daiute, C. (2017). The process of self-regulation in adolescents: A narrative approach. Journal of Adolescence, 57, 59-68.
- ağdaş, A. (2012). Anne-baba-ocuk iletişimi (1. Baskı). Eğiten kitap.
- De Figueiredo, C. R. S., & Dias, F. V. (2012). Families: Influences in Children's Development and Behaviour, from Parents and Teachers' Point of View. Online Submission, 2(12), 693-705.
- Demir, S., & elebi, ř. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13), 111-128.
- Demirutku, K. (2017). Değerlerin edinilmesinde ailenin rolü. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Aile Eğitim Programı Kitapçığı.
- Erdoğan, . Z. E. L., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile ocuk ilişkilerine etkisi. Sosyal Politika alışmaları Dergisi, (36).
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. Journal of adolescence, 37(4), 433-440.
- Fingerman, K. L., Cheng, Y. P., Wesselmann, E. D., Zarit, S., Furstenberg, F., & Birditt, K. S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. Journal of MarriageandFamily, 74(4), 880-896.
- Fischer, J. L., Forthun, L. F., Pidcock, B. W., & Dowd, D. A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. Journal of Youth and Adolescence, 36, 912-926.

- Foley, K. R., Blackmore, A. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2012). To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research*, 5, 375-391.
- Garner, T. M. (2017). The relation of helicopter parenting to depressive symptomatology in emerging adults. Chair of Committee. Lisa A. Turner (Doctoral dissertation, Ph. D, University of South Alabama, East Eisenhower Parkway).
- Gibbs N. (2009). The growing back lash against over parenting,.11 Nisan 2023, <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1940697-7,00.html>
- Gottlieb L. (2011). How to land your kid in therapy, 25 Nisan 2023, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2011/07/how-to-land-your-kid-in-therapy/308555/>.
- Gui, T., & Koropeczyk-Cox, T. (2016). "I am the only child of my parents:" perspectives on future elder care for parents among Chinese only-children living overseas. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 31, 255-275.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hesse, C., Mikkelsen, A. C., & Saracco, S. (2018). Parent-child affection and helicopter parenting: Exploring the concept of excessive affection. *Western Journal of Communication*, 82(4), 457-474.
- Kalaycı AR. (2011). Tek Ebeveynli Aileler, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Kantrowitz B, Tyre P. (2006). The fine art of letting go, 28 Nisan 2023, <https://www.dodho.com/the-fine-art-of-letting-go-by-shira-gold/>
- Kelly, L., Duran, R. L., & Miller-Ott, A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114.
- Koç, Ö., Özkan, H., & Bekmezci, H. (2016). Annelik rolü ve ebeveynlik davranışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 6 (2), 143-150.
- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 939-949.

- Kömürcü, B., & Pekak, G. S. (2017). Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Ebeveynlik Biçimleri ve Psikolojik Belirtiler ile Psikolojik Dışlanmanın Tehdit Ettiği İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 20(1).
- Kwon, K. A., Yoo, G., & Bingham, G. E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment?. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 136-145.
- Kwon, K. A., Yoo, G., & De Gagne, J. C. (2017). Does culture matter? A qualitative inquiry of helicopter parenting in Korean American college students. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1979-1990.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., Macvarish, J., & Bristow, J. (2014). The double bind of parenting culture: Helicopter parents and cotton woolkids. *Parenting culture studies*, 200-215.
- Lee, J., & Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: The mediational role of parent-child affection and pressure from parental care expectations. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3672-3686.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418.
- Love, H. (2016). A New approach to measuring helicopter parenting: The multidimensional helicopter parenting scale. *Theses and Dissertations*, 583, 80.
- Milita, K., & Bunch, J. (2017). Helicopter parenting and the policy attitudes of college students. *PS: Political Science & Politics*, 50(2), 359-366.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425.
- Okay, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological wellbeing, basic psychological need and depression on university students. *Current Research in Education*, 2(3), 165-173.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A., & Gür, G. (2020). Türkiye'de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne Dergisi*, 8(16), 43-68.

- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2010). Anne-baba Olmak ve Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları,(s. 35-53),(Editör. Güler, T.), Anne Baba Eğitimi. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Pekşen Akça, R. (2020). Annelere yönelik oyun temelli sosyal duygusal gelişim destek programının 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of adolescence*, 35(5), 1177-1190.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and family Studies*, 25, 3136-3149.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents autonomy and its relation with antisocial behavior: The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 159-167.
- Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. In *Key Topics in Parenting and Behavior* (pp. 47-55). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of child and family studies*, 23, 548-557.
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shoup, R., Gonyea, R. M., & Kuh, G. D. (2009, June). When parents hover: Student engagement and helicopter parents. *Association for Institutional Research Annual Forum*.

- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Teelken, C. (2008). Scrutinizing the balance: Parental care versus educational responsibilities in a changing society. *Early Child Development and Care*, 178(1), 65-80.
- Van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., ... & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an over bearing care giving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 18(1), 7-20.
- Yılmaz, H. (2019). İyi Ebeveyn, Çocuğu İçin Her Zaman Her Şeyi Yapan Ebeveyn Değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğı (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31.
- Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 707-744.

BÖLÜM 9

Özel Eğitim ve Özel Eğitimde Bilgisayar Teknolojilerinin Kullanımı

Abdullah Çetinkaya¹ & Sabiha Çetinkaya²
& Özcan Ercan³ & Meliha Ercan⁴

GİRİŞ

1. PROBLEM DURUMU

Eğitimde yeni teknolojilerden yararlanılması gereği Türk eğitim sisteminin de çeşitli çalışmaların ve düzenlemelerin yapılmasını gerektirmiştir. Özellikle bilgisayarların eğitim sistemi içinde bir eğitim-öğretim ortamı olarak kullanılması yönünde çalışmalar son zamanlarda giderek yoğunlaşmaktadır (Deniz, 1992, s.45). Bilgisayarlar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkanlar sunan çok yönlü araçtır (Yalın, 2002, s. 162). Eğitimde bilgisayarlardan yararlanma, özellikle öğretme-öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilme yönünde düşüncelere paralel olarak çeşitli çalışmalar başlatılmıştır (Erçelik, 2004, s. 2). Bilgi toplumundaki bu dönüşüm sadece örgütleri değil aynı zamanda eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Öğrenmeye ve bilgiye karşı yeni tutumlar gelişmekte iken bir yandan da “yaşam boyu öğrenme” kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimin merkezi olan okullar da “yaşam boyu öğrenme” kavramını benimseyerek hızlı gelişime uyum sağlamalıdır (Brinkmann, 2000, s.145). Öğrenciler bilgisayar ve bilgi teknolojilerinin kullanımı sayesinde anlaşılması zor olan konuları daha kısa sürede kavrayabilmektedirler. Ülkemizde normal öğrenim gören öğrencilerin yanında, özel eğitim görev öğrencilerin de olduğu unutulmamalıdır. Özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerin özellikleri incelendiğinde, özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ve gereksinimleri oldukça farklılık göstereceği anlaşılmaktadır (Cavkaytar, 2008). Bu farklılıkların öğretimi sınırlandırmaması için bilgisayar teknolojilerinin kullanılması bir gereklilik haline gelmiş durumdadır. Özel öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar kullanılarak yapılan eğitimlerden daha fazla yarar sağlayacağı; normal öğrenim gören çocuklara sağlayacağı yarardan daha fazla olduğu muhakkaktır. Yukarıda incelenen araştırmalar göstermiştir ki, özel eğitimde bilgisayar kullanımı vazgeçilmez olmaktadır. Dolayısıyla özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar 2 yeterlikleri ve eğitimde bilgisayar kullanım düzeyleri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar düzeylerinin ne olduğu ise tam olarak bilinmemektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Özel Eğitim ve Özel Eğitimde Bilgisayar Teknolojilerinin Kullanımı ele alınarak incelenecektir. Türkiye’de engelli öğrencilerin kullanabileceği bilgisayar donanımı ve yazılımını sağlayan şirketler bulunmaktadır. Özel eğitim alanında örnek olabilecek Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları her geçen gün artmaktadır. 2005 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim okulları için bilişim teknolojisi sınıfları açılmaktadır. Tüm bu gelişmeler olurken özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim meslek elemanlarının özel eğitimde bilgisayar destekli eğitime yönelik

görüşleri ile bilgisayar tutumlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim meslek elemanlarının özel eğitimde bilgisayar destekli eğitime yönelik görüşleri ile bilgisayar tutumlarının belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2.Alt Problemler Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Özel eğitim kurumlarının bilgisayar imkanları ile Bilgisayar Destekli Eğitim imkanlarının belirlenmesine yönelik amaçlar.

1.1. Özel eğitim kurumlarının Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamasına yönelik donanım imkanları nedir?

1.2. Özel eğitim kurumlarının Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamasına yönelik yazılım imkanları nedir?

1.3.Araştırmanın Amacı Amaç Araştırmanın amacı, resmi ve özel özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve diğer eğitim personelinin görev yaptıkları kurumlarda bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri ile bilgisayar tutumlarının belirlenmesidir.

1.4.Araştırmanın Önemi 3 Bilgisayarın öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki esnekliği arttırması eğitimde bilgisayarın kullanımının gerekçesi olarak ileri sürülmüştür (Arseven, 1986, s.63). Milli Eğitim Bakanlığının son zamanlarda bilgisayar destekli eğitime verdiği önem bilgi toplumuna geçiş için oldukça değerlidir.

1.5.Sayıtlar 1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir. 2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları amaca uygun seçilmiştir. 3. Kullanılan istatistikî tekniklerin güvenilir ve amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar Bu araştırma Adıyaman ili Kahta ilçesinde görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle sınırlandırılmıştır

1.7. Tanımlar Bilgisayar Tutumları: Bireyin bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarların toplumsal yada kişisel etkilerine yönelik olarak sahip olduğu düşünce, duygu ve davranışları içeren bir eğilimdir (Deniz, 1994, s.30). Bilgisayar Destekli Eğitim: Bilgisayarların klasik eğitim sisteminin amaçlarına uygun bir şekilde belirlenmiş ders programları çerçevesinde yardımcı bir eğitim materyali olarak kullanılmasıdır (Sevinç, 1996, s. 10)

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim Özel gereksinimli kişilerin eğitim ihtiyaçları birtakım durumlar temelinde farklılık gösterebilmektedir. Kişiler nitelikleri doğrultusunda kişisel bazda ayrı ayrı durumlar içerisinde olabilmektedirler. Bu tür farklılıklar dikkate alınarak özel gereksinimli kişilere eğitim sahalarında asgari düzeyde sınırlandırıcı eğitim fırsatı verilmelidir. asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim ortamlarından kasıt özel gereksinimli kişilerin diğerleriyle beraber aynı eğitim ortamında eğitim görebilmesi için oluşturulmuş bütünleştirme faaliyetleridir. Eğitim sahalarında özel gereksinimli kişilerin diğerleriyle beraber gördükleri eğitimlerinde başarılarını yükseltmek, karşılaştıkları sorunları azaltmak, optimum şekilde eğitim imkanlarından faydalanabilmeleri ve eğitim sürecine ait olabilmeleri için eğitim sahalarında bazı tasarım ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla kişisel farklılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak genel bir tasarım ve yardımcı teknolojilerle öğrencilere zengin eğitim sahası sunulabilmektedir (Bozkurt, 2017). Klasik eğitim olağan gelişimdeki bireylerin ilerleme düzeylerine göre gelişme, yaşları bazında belirlenmekte ve eğitim sahaları da buna göre oluşturulmaktadır. Özel eğitim ise; özel gereksinimli kişilerin performansları bazında beklenen ürünlerin tespiti ve eğitim sahalarının bu duruma göre oluşturulmasını sağlamaktadır. Klasik eğitimle özel eğitimin ayrıldığı ana husus; özel eğitimde eğitim imkanlarının bireyin gereksinimleri bazında kişisel olarak koordine edilmesi, sistemli olarak bunların uygulanış değerlendirilmesidir. Öte yandan öğretmen ve ebeveyn iletişimde yardımcı hizmetler sağlayan diğer meslek personellerinin de desteğine, eğitim ortamındaki değişikliklere ve geçiş planlamalarına hazırlık hususu da önem arz etmektedir (Eripek ve Vuran, 2008). Özel eğitimde özel gereksinimleri bireylerin kat ettikleri her adım ve eğitimin her içeriği bireyin kendisi, ebeveynleri, öğretmeni ve toplum açısından önem arz etmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Özel eğitimlerin başlıca hedefi; özel gereksinimli kişilerin toplum içerisinde bir başkasına bağımlılığa gerek duymadan hayatını sürdürebilmesi amacıyla gereken bağımsız hayat kabiliyetleri kazanmalarına destek olmaktır (Karabulut, Yıkılmış, 2010)

2.2. Eğitimde Teknoloji 5 Günümüzde eğitim sahalarında kullanılan materyallerin önemi ve eğitimdeki kaliteyi arttırmadaki rolü daha da belirginleşmiştir. Eğitim ortamlarında verilecek bilginin kapsamı, kapsamla uyumlu materyallerin uygun yöntem ve taktiklerle planlanarak kişinin daha çok duyu organını etkileyebilecek ve kalıcılığını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda eğitimde işitsel ve görsel materyallerin bilişim teknolojileriyle kullanımı, kavramada etkin role sahiptir (Baytekin, 2004'den akt: Şakalar, 2017). Eğitim ve öğretim ortamında eğitim

teknolojileri belirli konunun kavranmasında destek sağlar. Eğitimi somutlaştırmayı ve kavramayı kolaylaştırmayı süreçte yararlanılan materyaller sağlamaktadır. Eğitim teknolojileri, bilgi ve faaliyetler aracılığıyla insanı tanımlayan tutumların kazanıldığı bilim dalıdır (Günay ve Özdemir,2003). Eğitim ve öğretim teknolojileri, temel ve davranışsal bilimlerdeki terim ve bilgilerim sunduğu taktik ve yöntemlerin, eğitimsel sorunların çözülmesinde sistemli olarak uygulanması şeklinde açıklanabilir (Şahin ve Yıldırım, 1999). Öte yandan eğitim ortamlarında kullanılan eğitim teknolojilerinin başında bilgi ve iletişim teknolojileri gelmektedir. Eğitimde kullanılan bilgisayar teknolojileri kullanılma amaçlarına göre üç şekilde sınıflandırılmıştır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006):

- İdari bilgisayar teknolojilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi
- Bilgisayarlar yardımıyla öğrenme
- Bilgisayarlar yardımıyla öğretme Eğitimde bilgisayar teknolojilerinin sunduğu fırsatlar ise şu şekilde sırlanabilir (İmer, 2000):
- Öğretmenlerin etkinliklerine pozitif destek sunma
- Eğitim ve öğretim sahalarını etkileşimli hale getirme
- Öğrencilerin yeterliliklerini arttırma ve dersleri tekrar edebilmeleri için fırsatlar sunma
- Eğitim ortamlarında keşif, sorgulama benzeri eğitim taktiklerinin kullanımına fırsat sunma
- Tercihe göre pekiştireç, ipucu sunabilme, renk, ses, hız, animasyon benzeri fırsatlardan yararlanabilme

2.3. Özel Eğitim ve Teknoloji 6 Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi ile birlikte sınıf ortamlarında yürütülen öğretim süreçleri teknoloji destekli yürütülmeye başlanmıştır. Teknoloji destekli eğitim ortamları, farklı öğrenen özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını hedeflemektedir. Bunun yanı sıra kullanılan yöntem ve tekniklerin uyarlanmasını sağlayarak öğretim ortamlarını zenginleştirmekte ve böylece öğretim ortamlarını kolay erişilebilir, etkili ve verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına hizmet etmektedir. Teknoloji destekli öğrenme ortamları ile öğretim sürecinin planlanmasında yardımcı teknolojiler işe koşularak öğrenenin motivasyon ve başarısı da artmaktadır. Yardımcı teknolojiler; özel gereksinimi olan bireylerin öğretimini

bireyselleştirmek, bağımsızlıklarını artırmak ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla kullanılan özel araç, hizmet ve yöntemlerdir (Reed ve Bowser, 2005). Engelli çocukların eğitimde aktif olmalarını önleyen bir çok neden sayılabilir. Bu nedenlerin başında, bu çocukların kavrama kapasitelerinin birbirinden çok farklı olmasıdır. Çocukla tek tek ilişki kuran bir ölçüde bireysel eğitim veren bilgisayar, her engelli çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayabilir. Engelli çocuklar, kendi özellik ve becerilerine uygun eğitim materyali ve yöntemleri yardımı ile bireysel olarak eğitim almalıdırlar. Özel eğitimde bireysel eğitim daha önemlidir. Çünkü engelli çocuklar arasındaki seviye farklılıkları daha fazladır (Sevinç, 1996). 2.4. Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojiler Özel gereksinimli bireyler için eğitim ortamlarında sunulan bilgi ve iletişim teknolojileri çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Eğitimin kalitesinde belirleyici role sahip bilgi ve iletişim teknolojilerinin özel gereksinimli bireyler için kullanım alanları aşağıdaki sıralanabilir (Kışla, 2008); • Görsel ve işitsel cihazların kullanımı, • Bilgisayar teknolojilerinin tepegöz gibi iletişim materyalleriyle kullanımı, • Öğrenenlerin tutumlarında sistemli geri dönüşlerin sağlanabilmesi • Kavrama ve uygulama hızlarına ivme kazandıran yazılımların kullanımı, • Çeşitli denemelerin yapılabileceği farklı yazılımların kullanımı, • İşitsel ve görsel uyarıcıların yer aldığı yazılımların kullanımı, • Bilgisayarların işitsel komutlarla kullanımı, • Ekran okuyabilme ve yazının sese dönüştürdüğü teknolojilerin kullanımı, 7 • Görsel iletişimi sağlayan yazılımların kullanılması, • Braille alfabesine çevirme etkinliklerinden yararlanabilmedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerinin genel olarak profilleri incelendiğinde; 31-40 yaş aralığında olanların, Evli olanların, erkek olanların, Lisans Mezunu olanların, Hizmet içi eğitim alanların, 6-8 Yıl Mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bilgisayarlar ilgimi çok fazla çekmektedir davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarlar toplumsal ve toplumlararası iletişimi artıracaktır davranışını sergileme sıklığı, herkes bilgisayar kullanmayı mutlaka öğrenmelidir davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarların yaygınlaştırılması ile toplumsal hizmetler daha düzenli verilecektir davranışını sergileme sıklığı , bilgisayarların toplumsal kullanımları ile ilgili yazılar oldukça ilgimi çeker davranışını sergileme sıklığı, herkesin bir bilgisayarla çalıştığı bir sınıfta öğretmen olmak isterim davranışını sergileme sıklığı, eğitimde bilgisayar kullanımı öğrencinin yaratıcılığını öldürür davranışını sergileme sıklığı, bilgisayar fuarlarını gezmeyi severim davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarla çalışmak eğlencelidir davranışını sergileme sıklığı ,bilgisayarlar hiç ilgimi çekmemiştir davranışını sergileme sıklığı ve bilgisayarlar

beni sinirlendirir davranışını sergileme sıklığının, çok az katılıyorum ve hiç katılmıyorum yönünde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Eğitimde bilgisayar kullanımı başarıyı artırır davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarla çalışmanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarlar insanlığı tembelliğe itecektir davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarların eğitimde kullanılması, öğrencilerin bağımsız karar vermelerini olumsuz yönde etkileyecektir davranışını sergileme sıklığı, Bilgisayarlar eğitimin kalitesini artırır davranışını sergileme sıklığı , kendime ait bir bilgisayarım olmasını isterim davranışını sergileme sıklığı , bilgisayarlara düşkün olanlar içine kapanıktır , en az bir bilgisayar dilini çok iyi öğrenmek isterim davranışını sergileme sıklığı , bilgisayarların yaygınlaştırılması insanlığın zararınadır davranışını sergileme sıklığı, bilgisayarlar toplumu robotlaştıracaktır davranışını sergileme sıklığı, mesleğim için bilgisayarları öğrenmem faydalı olacaktır davranışını sergileme sıklığı , eğitimde bilgisayar kullanılması, öğretmenleri tembelliğe itecektir davranışını sergileme sıklığının katılıyorum ve çok katılıyorum yönünde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Öneriler

*Eğitimin kalitesini artırmak için bilgisayarlar doğru bir şekilde kullanılmalıdır.

* Özel eğitim de bilgisayar kullanımı ders hedeflerinin yanında öğrencilerin temel bilgisayar becerilerini de kazanmalarına katkı sağlamalıdır.

*Seçilen yazılımda kullanılan animasyon, metin ve sembollerin aşırı oranda kullanılmamış olunmasına dikkat edilmelidir.

* Özel eğitim gerektiren bireylerle çalışan öğretmenler BDÖ’de yazılım seçerken alıştırmaya ve tekrar yazılımları ve eğitsel oyun yazılımları tercih etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Al-Yaari, Sadeq, Ali, Saad, Fayza Saleh Al Hammadi, Salah Ayied Alyami. "Teaching Mentally Handicapped Children (MHC) Using Audio-Visual Aids: A Pedagogic & Psychoneurolinguistic Approach", International Journal of Language Education, ISSN: 2325-0887, Vol. 1, No:2, Special Issue, 2013.
- Alkan, M., Tekedere, H., Genç, Ö., (2003) İnteraktif Bilgi İletişim Teknolojilerinin Uzaktan Eğitimdeki Uygulamaları, Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu, ODTÜAnkara.
- Arıcı, Nursal, Elif Dalkılıç (2006). "Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği", Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 14, (No: 2), Kastamonu Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, 37-60.
- Brodin, J. ve Lindstrand, P.(2003) What about ICT in special education? Special educators evaluate Information and Communication Technology as a learning tool. European Journal of Special Needs Education 18, 71-87
- Cavkaytar A. ve Diken İ.H. (2006). Özel Eğitime Giriş Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çuhadar, S. (2008). Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı, 8th International Educational Technology Conference, Online paper: [http:// ietc2008. home. anadolu.edu.tr/ietc2008/187.doc](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/187.doc)
- Demirkıran V., (2005). " Özel Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı İle Özel Eğitim Meslek Elemanlarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşleri İle Bilgisayar Tutumlarının Belirlenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul
- Eripek, S. ve Vuran S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (edt), Özel eğitim (ss.245-278). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Günay, Edip, Mehmet Ali Özdemir (2003). Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, ISBN: 975-6947-99-3
- İmer, Gülriz. (2000). Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1212, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 70
- Johnston, L., Beard, L. A., & Carpenter, L. B. (2007). Assistive technology: Access for all students. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall. 33

- Karabulut, A. ve Yıkmaş, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 103-113.
- Kışla, T. (2008). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumlarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2008 (9) 2: 128-154
- Mccreadie, C., and Tinker, A. (2005). The acceptability of assistive technology to older people. *Ageing and Society*, 25(1), 91-110.
- Michel, P. (2004). The use of technology in the study, diagnosis and treatment of autism. Final term Paper for CSC350: Autism and Associated Developmental Disorders
- Pettersson, I., & Fahlström, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: a qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(5), 295-304.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. D. L. Edyburn, K. Higgins ve R. Boone (Eds.). *Handbook of special education technology research and practice içinde* (ss.61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by design.
- Scherer, M., J. (2002). The change in emphasis from people to person: introduction to the special issue on Assistive Technology. *Disability and rehabilitation*, 24(1-3), 1-4.
- Sevinç, Şebnem (1996). “İşitme Kayıplı Çocuklarda Eğitimci Tarafından Verilen Eğitim ile Bilgisayar Destekli Eğitimin Karşılaştırılması” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara
- Şahin, Yanpar, Tuğba, Soner Yıldırım (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şakalar, G. (2017). Türkiye’de Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Özel Eğitim Müzik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Bilgisayar Destekli Müzik Ders Modülü Tasarımı (İstanbul Örneği)Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şen, Sevim, Ülkü, Nezihe Şentürk. “İlköğretim Müzik Öğretiminde Kullanılmak Üzere (Programlı Öğretim Yöntemine Göre) Geliştirilen Öğretim Yazılımı Modeli”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 202, Bahar, 2014: 170-191.
- Tezcan, Can (2012). “Zihinsel Engelli Çocuklara Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi Kurulması: Matematik ve Fen Bilgisi Dersleri Uygulaması”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne

- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(5), 119-130 34
- Yıldız, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürlüler için geleceğe bir kapı açmak. The Journal of International Social Research, 3(11), 612-620.
- Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). A practical approach to special education: Teaching students who are gifted and talented. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

BÖLÜM 10

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutum ve Başarısına Etkisi*

Hatice Vatansever Bayraktar¹ &
Duygu Dereli²

* Bu çalışma, Duygu DERELİ'nin İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

¹ Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0458-3405

² Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, ORCID No:0009-0003-4194-9079

1.GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte çocuklarda gelişen ekran bağımlılığı onların yaratıcılıklarını ve hayal gücünü kısıtlamaktadır. Ayrıca ekran bağımlılığı nedeniyle çocuklarda sosyalleşme, iletişim kurma becerilerinde de problem görülmektedir. Bundan kaynaklı olarak çocuklarda dil gelişiminde bazı sorunlarla karşılaşilmektedir.

Dil becerisinin geliştirilmesindeki en önemli amaç bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bir toplumun hafızası o toplumun dilidir (Ungan, 2007). Bireylerdeki kelime hazinesinin gelişimi bireyin iletişim yeteneklerini de olumlu etkilemektedir. Saussure (1985), dil için ulusun kodu olduğunu, bu kodun ise sözlüklere benzediğini, herkese bu sözlüklerden dağıtılarak bireylerin iletişim sırasında bu sözlük aracılığı ile iletişim kurduklarını ifade eder. İletişimin etkili ve başarılı olabilmesi kişinin zihninde yer alan bu sözlüğü toplumun ortak belleğinde yer alan sözlükteki sözcüklerle doldurmasına ve bu kelimeleri doğru ve etkili aktarmasına bağlıdır (Akt. Toklu, 2003).

Dilin dört temel becerisi okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşmaktadır. Dil becerilerinin gelişmesi bireylerin iletişim becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Bu beceriler içerisinde yazma diğerlerine göre daha zor gelişen bir beceridir. Yazma bireylerin duygu, düşünce, fikirlerini sözcükler ve cümleler aracılığıyla aktif bir zihin süzgecinden geçirip kağıda aktararak ifade edilmesidir. Yazı yoluyla kalıcılık da sağlanmış olur hem de bireylerin başkaları ile bağlantı kurmasına olanak sağlar. Bireyler duygularını ve düşüncelerini yazarak psikolojik olarak da bir rahatlama hissederler. Örneğin bireyler başkalarına anlatmak istemedikleri olayları adeta tuttuğu günlüklerine dert yanar gibi yazılı anlatım yaparak duygu durumlarını ifade ederler veya şiirler yazarak psikolojik olarak da rahatlayabilirler. Bireylerin iyi bir yazar olması hem eğitim hayatında akademik başarılarını hem de günlük hayatında, iş hayatında sosyal ilişkilerini de etkiler.

Yazma; beynimizde oluşan duygu, fikir, dilek ve olayları belli kurallar çerçevesinde sembollerle anlatılması ve beyinde oluşturulmuş bilgilerin yazıya aktarılması eylemidir (Güneş, 2014;2020).

Yazarak ifade etmek, içimizdeki sesi dışarıya çıkarmamıza ve kendimizi ifade etmemize yardımcı olur. Aynı zamanda, yazmak, düşünce ve duygularımızı düzenlememize, çözüm bulmamıza ve stresle başa çıkmamıza yardımcı olabilir. Dolayısıyla, yazmak hem kişisel gelişimimiz için önemlidir hem de başkalarıyla

iletişim kurmamızı sağlar. Yazma ayrıca fikirlerimizi somutlaştırmanın başka bir yoludur. Yazmanın asıl aracı, yazma çalışmasına başladığımızda kullandığımız Şekil ve sembollerdir. İlkokuma ve yazma öğretiminin amaçlarından biri de kendilerini ifade etmek için yazıyı bir yaşam Şekli olarak belirlemelerini sağlamaktır (Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2021).

Zihinsel süreçlerin en etkin olduğu yazma; okuma, dinleme ve konuşma becerilerine göre daha karmaşık bir beceridir (Graham, Harris ve Mason, 2005). Bu sebepten dolayı yazma diğer dil becerilerine göre daha zor geliştirilir ve ilkokuldan itibaren doğru yöntem ve tekniklerle öğretilmelidir (Çapanoğlu ve Sulak, 2023).

Yazma zaman ve mesafeler arasında bağ kurması, bilgiyi toplaması ve koruması, yeni düzenlenen veya genişleyen bir konuda bilgi sunması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam sağladığı için günümüzde son derece güçlü bir araçtır (Santangelo, Harris ve Graham, 2007).

Yazma becerisini etkileyen fiziksel etmenler arasında kalem tutma, kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, oturuş, el tercihi, yazma hızı, yazı yn, kas gelişimi, boşluklar ve çizgi takibi yer alır. Bu fiziksel beceriler deneyimli aileler tarafından çocuklara evde öğretilir. Fakat deneyimli aile çok az olduğu için çocuklar bu becerileri okullarda sınıf öğretmenleri tarafından öğrenmektedir. Öğretmenler doğru kalem tutma, kâğıdın doğru tutuluşu, doğru oturma pozisyonu, harfler, kelime aralarındaki boşluklar, yazı yn gibi tüm yazma becerilerini öğrencilere kazandırmalıdır. Öğrenciler bu becerileri kazandıktan sonra yazma eylemine geçmelidir (Temur, 2011).

Öğrencilerde yazma becerisinin gelişmesinde farklı etmenler etkilidir. Bunların en önemlisi duyuşsal etmenlerden olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarıdır (Graham, 2006). Tutumlar, genellikle kişinin zihninde olan düşüncelerden kaynaklanır ve dışarıdan gözlenebilen davranışlara yansır (Susar Kırmızı, 2009). Duygusal yaşantılar, kişinin yazma sürecindeki tutumunu belirler. Yazmaya ilişkin tutumlar kişiden kişiye değişebilir ve zamanla da değişiklik gösterebilir. Kimileri için yazma bir terapi gibi işlev görürken, kimileri için yalnızca bir zorunluluk olabilir. Kişinin yazım tutumu, onun yazma becerilerini de etkileyebilir. Tutumları pozitif olan bir kişi daha yaratıcı ve verimli bir Şekilde yazabilirken, tutumları negatif olan bir kişi ise yazma sürecinde zorluklar yaşayabilir (Maio ve Augoustinos, 2005; Akt.Erdoğan, 2012).

Yazma tutumu, öğrencinin yazma çalışması sırasında kendini mutlu veya mutsuz hissetmesi halidir. Öğrenci yazma çalışmalarına istekle ve heyecanla katılırsa mutlu olur bu durum yazmaya karşı öğrencide olumlu tutum oluşturacaktır ve öğrenci kendini yazma eyleminden alıkoymayacaktır. Öğrenci yazma eylemine kendi arzusu ve hevesiyle katılmazsa mutsuz olacaktır. Bunun sonucunda öğrenci yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecektir. Öğrenci için yazma eylemi zor ve kaçılması gereken bir etkinlik olacaktır (Graham, Berninger ve Fan, 2007).

Her bireyin yazmaya yönelik tutumu birbirinden farklıdır. Yazmaya yönelik bu ayrımın olmasının sebebi sosyal çevre, aile, karakter ve eğitimidir. İnsanların yaptıkları işte başarılı olabilmeleri, o işe karşı geliştirdikleri bakış açısıyla alakalıdır (Göçer, 2014). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve bakış açısının değişmesi, öğrencilerde yazmaya yönelik başarının artmasında etkili olacaktır. Öğrenci katıldığı etkinliği hevesle ve isteyerek yaparsa mutlu olur. Öğrencinin mutlu olması halinde yaptığı çalışmaya karşı olumlu bir tutum geliştirir. Bu çalışmaya katılmaktan kaçınmaz ve geri durmaz. Öğrenci yaptığı çalışmaya hevesle ve istekle katılmadığında bu çalışmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirir. Öğrenciler yazma becerisine karşı olumsuz tutum geliştirdiklerinde okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde de zorluklar yaşanır ve öğrenci yazma çalışmalarına katılmak istemez. Eğitim öğretimin ilk yıllarında okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde aile ve öğretmenlerin rolü büyüktür (Graham, Berninger ve Fan 2007).

İnsanların diğer insanlarla iletişim kurarak sosyalleşebilmeleri için yazmaya yönelik herkesin ilgi ve isteği birbirinden farklıdır. Her öğrencinin yazmaya karşı ilgi ve istekleri de yani tutumları da farklıdır. Yazmaya karşı olumlu tutum sahibi olmak, yazmayı sevebilmek, yazmaktan kaçmamak, yazma işini gönüllü yani içten gelerek yapmakla mümkündür.

Yaratıcılık herhangi bir yetenek değil, tüm bireylerin geliştirebileceği bir beceridir (Davaslıgil, 1994). Yaratıcı yazma, insanın içsel dünyasını keşfetmesine olanak tanır ve duygusal ifade yolunu açar. Bu sayede insanın duygularını daha iyi anlamasına ve yönetmesine yardımcı olur. Aynı zamanda hayal gücünü geliştirir ve kişinin farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olur (Oral, 2008).

Yaratıcı yazma faaliyetleri yürütülürken çocukların olumsuz eleştirilme duygusunu yaşamadan, duygu ve fikirlerini kolaylıkla anlatabilmeleri yazma noktasında çocuklara, yazmaya karşı olumlu tutum kazanmalarında yardımcı olacaktır (Erdoğan, 2012). Yaratıcı yazma çalışmalarının temelde iki amacı

vardır. Bunlardan biri çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerini ileri düzeye taşımak, ikincisi ise çocukların yazma alanında başarı elde etmelerini sağlamaktır.

Sınıf içerisinde yapılacak olan yazma öncesinde, yazma sırasında, yazma sonrasında yapılacak olan çalışmalar da öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Yazmaya başlamadan önce çocuklar yazmaya hazır hale gelmelidir. Bu noktada yazmaya yönelik konu belirlenirken çocuklarla beraber konuya karar verilmeli, seçilen konu ile ilgili farklı kaynaklardan araştırma yapılmalı, konu hakkında drama çalışmaları yapılmalı, çeşitli görsel materyallerle çocukların yaratıcılık ve hayal güçleri ortaya çıkarılmalı, yazmaktan çekinen öğrenciler motive edilmelidir. Bu çalışmalar öğrencinin yazmaya hazırlanması bakımından yapılabilecek faaliyetlerdir (Maltepe, 2006).

Yazma becerisi hedefler koymak, fikirler üretmek, bilgiyi düzenlemek, uygun dil seçmek, taslak hazırlamak, okumak ve değerlendirmek, sonra tekrar gözden geçirmek ve düzenlemek gibi faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir (Hedge, 2001., akt.; Uysal, 2022). Yazma becerisi, iletişim kurma ve düşünceleri etkili bir şekilde aktarma konusunda önemlidir. Yazma, insanların bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerini karşı tarafa aktarabilmek ve sonraki nesillere bunu iletebilmek nedeniyle kullanılmaktadır (Katrancı ve Temel, 2019). Yazılı anlatım, öğrencilere düşüncelerini düzenleme, mantıklı olarak ifade etme ve iletişim kurma becerilerini geliştirir. Aynı zamanda öğrencinin karakter gelişimine de çok büyük etkileri vardır (Aşıcı,1998).

Yazma, öğrencilere farklı perspektifler kazandırır ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve öğrenci bilgiyi aktif olarak kullanmaya ve anlamaya başlar (Graham ve Harris, 2013). Yazma öğrencilerde yaratıcılığı da tetikler ve öğrenci de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Yazma bilginin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için bir araçtır. Öğrencide bilgi edinme ve öğrenme alışkanlığı başlar. Bu nedenle eğitim öğretim kademesinde yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmalı, öğrenciler yazmaya teşvik edilmeli ve yazma alışkanlık haline getirilmelidir.

Yaratıcılık sorun durumunda duyarlı olma, çözümü kolaylaştıracak soruyu sorma, soruna karşı birden fazla öneri sunma, sorunu geniş bir yelpazede değerlendirme, değişik ve birden fazla düşünce geliştirme olarak tanımlanabilir (Karakuş, 2001). Yaratıcı yazma ise bireyin çevreden faydalanarak kendi

yaratıcılık becerisiyle farklı fikirleri kendine has ve anlaşılır bir şekilde kâğıda dökmesidir (Temizkan, 2010:638).

Yaratıcı yazma etkinliklerdeki amaç yazmaktan hoşlanmayan, keyif almayan, yazmaktan kaçan öğrencilerin yazmaktan keyif almalarına zemin hazırlamaktır. Yapılan yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerde yaratıcılığı desteklediği için yazma sürecini daha keyifli ve verimli hale getirmektedir (Maltepe, 2006). Böylece öğrenciler yazma becerilerine yönelik olumlu bir tutum geliştireceklerdir. Yazma konusunda başarı elde eden bireyler, stratejileri de daha etkili kullanabilirler (Graham ve Haris, 2005).

Yaratıcı yazma, öğrencilerin duygularını ifade etmelerine ve içsel düşüncelerini keşfetmelerine olanak tanır. Bu süreç, öğrencilerin kendi iç dünyalarını daha iyi anlamalarına ve daha derin düşüncelere erişmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, yaratıcı yazma, öğrencilere duygusal deneyimlerini işleme ve üzerlerinde çalışma fırsatı sunar, bu da duygusal iyilik hallerini artırabilir.

Yaratıcı yazma öğrencilere kendilerini ifade etme ve önemli konuları ele alma fırsatı verir. Öğrenciler, yazarak duygularını ve düşüncelerini ifade ederek, stresle başa çıkmayı, duygusal zorlukları aşmayı ve iyileşmeyi öğrenebilirler. Bu sayede, öğrenciler kendilerini daha iyi anlar ve daha sağlıklı bir zihinsel duruma sahip olabilirler.

Yaratıcı yazma öğrencilerin duygusal güçlenmelerine ve kişisel gelişimlerine yardımcı olur. Bu nedenle, yaratıcı yazma etkinlikleri eğitim sürecinde önemli bir araç olarak kullanılabilir ve öğrencilerin duygusal ve zihinsel iyi oluşlarını destekleyebilir (Pardlow, 2003).

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hayal gücünü geliştirirken aynı zamanda kendilerini ifade etme becerilerini de artırır. Öğrenciler, yazarak düşünmeyi, duygularını ve düşüncelerini metin haline getirmeyi öğrenirler. Bu sayede not almak veya sınavlara hazırlanmak gibi sıkıcı ve rutin yazma faaliyetlerinden uzaklaşarak, kendi iç dünyalarında dolaşabilecekleri bir alan bulurlar (Oral, 2008).

Yaratıcı yazma, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına da yardımcı olur. Farklı konular hakkında düşünürken, kendi değerlerini ve inançlarını sorgulamaları ve anlamaları da mümkün olur. Aynı zamanda, empati yeteneklerini geliştirerek başkalarının bakış açılarını da anlayabilirler (Weldon, 2009).

Yaratıcı yazma, sadece bir metin oluşturmak için değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve zihinsel açıdan gelişmelerine de katkı sağlar. Özgün ve akıcı fikirler, öğrencilerin düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olurken, cesurca ve dürüstçe yazmak ise onların kendilerini daha iyi tanımlarını sağlar (Arthur ve Zell, 1996).

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve duygularını aktarma becerilerini geliştirirken aynı zamanda başkalarının fikirlerine de saygı duymalarını sağlar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olurken, duygusal ve zihinsel gelişimlerine de katkı sağlar. Öğrencilerin kelime dağarcığı gelişirken eleştirel düşünmeye de teşvik eder. Yaratıcı yazma öğrencilerde yalnızca dil gelişimine katkı sağlamaz, öğrencinin bireysel ve sosyal olarak gelişmelerine de destek olur.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır (Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle, eğitim programlarında yaratıcı yazma çalışmalarına daha fazla yer verilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri desteklenmelidir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin onlara destek olması ve fırsatlar yaratması önemlidir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalı ve yazma becerilerini geliştirmeleri için teşvik edilmelidir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve başarısına etkisini incelemektir. Bu araştırma ile aşağıdaki sorunlara yanıt aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi yaratıcı yazma puanları nedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarının deney ve kontrol grubunun ön test puanları, son test puanları ve ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin deney ve kontrol grubunun ön test puanları, son test puanları ve ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası yaratıcı yazma puanları nedir?

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutum ve başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma nicel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yönteminde veriler sayısal olarak analiz edilir ve istatistiksel yöntemlerle sonuçlara ulaşılır. Nicel araştırma yöntemi hipotezleri test etmek, ilişkileri belirlemek veya bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılır. Olayları ve olguları nicelleştiren bir yöntemdir (Yılmaz ve Arık, 2022).

Yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan deneysel araştırma modelinden faydalanılmıştır. Deneysel araştırma modelinde iki veya ikiden fazla grup üzerinde yapılan çalışmaların, belli değişkenler yönünden etkilerinin farklılaşma boyutu incelenir. İstatistiksel yöntemler kullanılarak deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılarak veriler elde edilir (Akman, 2014).

Deneysel araştırma modellerinden ön test son test kontrol gruplu uygulama yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu uygulamada her iki gruba da bağımsız değişken uygulanmadan önce bağımlı değişkenle ilgili bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmıştır. Çalışmalar sona erdikten sonra her iki gruba da başta uygulanan ön test, çalışmalardan sonra yeniden uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde eğitim öğretim faaliyetlerine katılan iki şubede yer alan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Şubelerden bir tanesi yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı deney grubunu, diğer şube ise yaratıcı yazma çalışmalarının uygulanmadığı kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki şubede de 40 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden kura ile yirmişer öğrenci seçilmiştir.

Deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım'ın (2019) Türkçe'ye uyarladığı “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenirliği ön test için Cronbach Alpha= 0.752, son test için Cronbach's Alpha=0.812 olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yazdıkları metinler Susar Kırmızı (2011) geliştirdiği “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” ile ölçülmüştür.

3.3.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından ilkökul, ortaokul ve lise seviyesine kadar olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen tutum ölçeği, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu hakkında bilgi vermektedir. Ölçek Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım'ın (2019) çalışmaları ile Türkçeye ilkökul öğrencileri düzeylerine uygun olarak yeniden uyarlanmıştır. Tutum ölçeğinde 18 tane madde bulunmaktadır. Ölçekte “Çok Mutlu”, “Mutlu”, “Mutsuz” ve “Çok Mutsuz” yanıtlarından oluşan dört değişken bulunmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan ise 18'dir. Tutum Ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha= .812 olarak yüksek bulunmuştur.

3.3.2. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

“Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri” güvenirliği için ön uygulamada araştırmacının ve alanında uzman sınıf öğretmeninin verdiği puanların görüş birliği yüzdesine bakılmıştır. Puanların güvenirliği birinci ölçüt için 80, ikinci ölçüt için 75, üçüncü ölçüt için 82, dördüncü ölçüt için 77, beşinci ölçüt için 67, altıncı ölçüt için 87 olarak saptanmıştır. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri güvenirliği için son uygulamada yine araştırmacının ve alanında uzman sınıf öğretmeninin verdiği puanların görüş birliği yüzdesine bakılmıştır. Puanların güvenirliği birinci ölçüt için 87, ikinci ölçüt için 80, üçüncü ölçüt için 70, dördüncü ölçüt için 80, beşinci ölçüt için 85, altıncı ölçüt için 92 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik puanlarının 70'in üzerinde olması, ölçütlerin değerlendiriciler arasında güvenilirliği sağlaması (Miles ve Huberman, 1994) şeklinde ifade edilebilir (Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı/Toplam Görüş). Bu sonuçlar ölçütlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

YİDÖF'te bulunan ölçütler ve puanlamaları

1. Ölçüt: “Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi” (20 puan).
2. Ölçüt: “Yazıda bilinen bir öğenin yeni bir biçimde ifade edilmesi” (20 puan).
3. Ölçüt: “Yazıda özgün benzetme\ benzetmelerin yer alması” (15 puan).
4. Ölçüt: “Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması” (10 puan).
5. Ölçüt: “Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması” (20 puan).
6. Ölçüt: “Yazıya uygun bir başlık verilmesi” (15 puan).

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 10 hafta boyunca, haftada 4 saat olmak üzere toplam 40 saat uygulanmıştır. Yaratıcı yazma çalışmaları 12 Şubat-26 Nisan 2024 tarihleri arasında yürütülmüştür. Her hafta öğrencilere yaratıcı yazmaya yönelik sorular sorulmuştur.

Deney grubu ile yürütülen çalışmanın detayları hafta hafta aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenciler her hafta sonu, geçirdikleri hafta neler yaptıklarını yazdıkları bir çalışma yapmışlardır.

3.4.1. Birinci Hafta: Karikatür Oluşturma Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleşmiştir.

- Öğrencilere karikatürleri nerede görebilecekleri sorulmuştur.
- Öğrencilere karikatür okumayı sevip sevmedikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere konuşma balonları boş bırakılmış bir karikatür gösterilmiştir.
- Öğrencilere bu karikatürde hangi konuşmaların geçebileceği sorulmuştur.
- Öğrencilerin karikatürdeki konuşma balonlarını doldurmaları istenmiştir.

- Öğrenciler yazdıklarını okumuş ve yazdıkları değerlendirilmiştir.



Şekil 3.1: DÖ2 Kodlu Öğrenci Karikatür Örneği

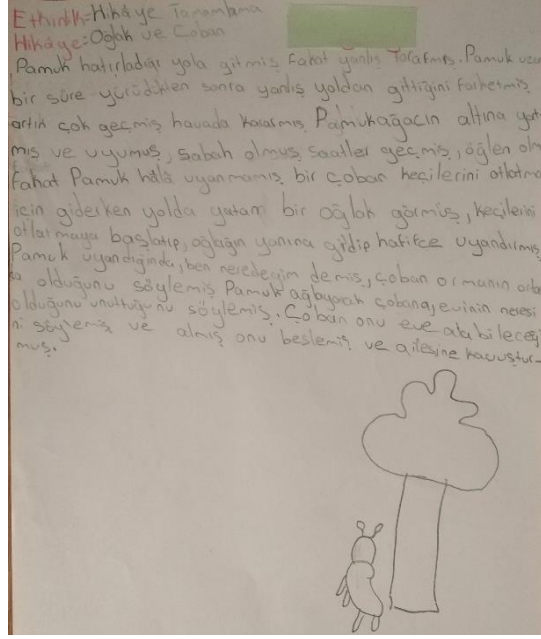
Haftanın sorusu: “Eğer konuşmasaydık nasıl iletişim kurardık?” Öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmıştır.

3.4.2. İkinci Hafta: Öykü Tamamlama Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere öykü okumayı sevip sevmedikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere en sevdikleri öykünün hangisi olduğu sorulmuştur.
- Öğrencilere öykü türünün özellikleri sorulmuştur.
- Öğretmen öğrencilere bir öykü okumuştur.
- Öğretmen okuduğu öyküyü heyecanlı bir yerinde bırakmıştır.
- Öğrenciler dağıtılan kağıtlara öykünün devamını yazarak öyküyü tamamlamıştır.

- Tamamlanan öyküler sınıfta okutularak değerlendirilmiştir.



Şekil 3.2: DÖ1 Kodlu Öğrenci Hikâye Tamamlama Etkinlik Örneği

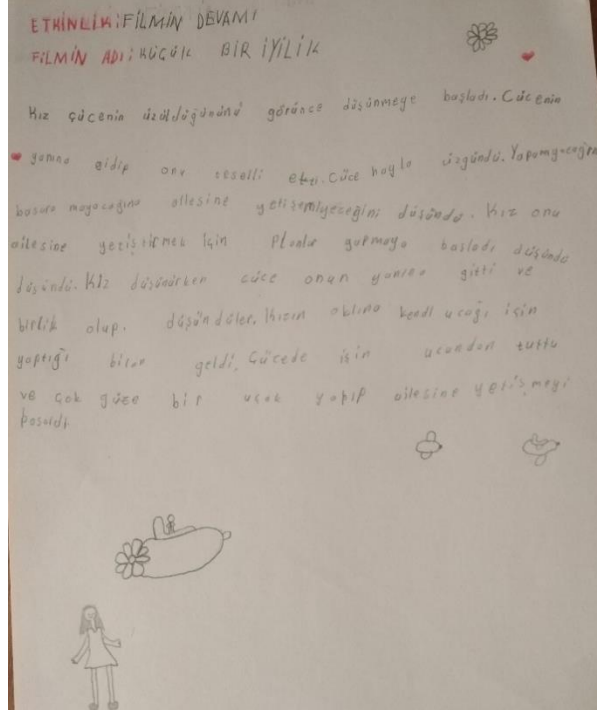
Haftanın Sorusu: “Gökten yağmur yerine şekerli su yağsaydı ne olurdu?” öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.3. Üçüncü Hafta: Film Başlıyor Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere film seyretmeyi sevip sevmedikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere hangi tür filmleri izlemeyi sevdikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere bir film açılmıştır ve bir yerde durdurulmuştur.
- Filmin devamı hakkında öğrencilerle konuşulmuştur.
- Öğrencilerden filmin devamında neler olacağını tahmin etmeleri istenmiştir.
- Öğrenciler tahminlerini kağıtlara yazarak sınıfta okumuşlardır.

- Filmin devamı izlenerek öğrencilerin yazdıkları değerlendirilmiştir.



Şekil 3.3: DÖ7 Kodlu Öğrencinin Film Başlıyor Etkinlik Örneği

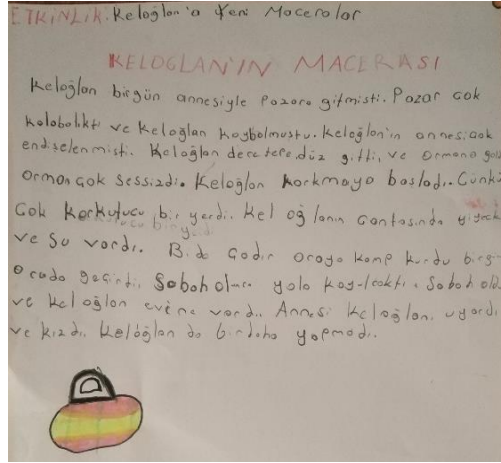
Haftanın Sorusu: “Farklı gezegenleri ziyaret edeceğin bir uzay gemin olsaydı nelere giderdin?” öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.4. Dördüncü Hafta: Keloğlan’a Yeni Maceralar Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere hangi masalları sevdikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere en sevdikleri masallar sorulmuştur.
- Öğrencilere Keloğlan’ı tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur.
- Öğretmenin sınıfa getirdiği bir Keloğlan masalı sınıfta okunmuştur.
- Keloğlan’ ın hangi özelliklerinin olduğu sınıfta tartışılmıştır.
- Öğrencilerden Keloğlan’ a yeni bir masal yazmaları istenmiştir.

- Öğrencilerin yazdıkları metinler sınıfta okutulmuş ve değerlendirilmiştir.



Şekil 3.4: DÖ17 Kodlu Öğrencinin Keloglan’a Yeni Maceralar Etkinlik Örneği

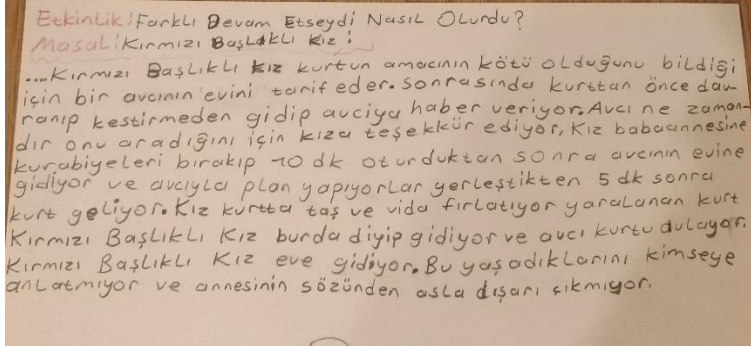
Haftanın Sorusu: “Farklı kültürlerden insanlarla nasıl iletişim kurardınız?” sorusu hakkında öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazmışlardır.

3.4.5. Beşinci Hafta: “Farklı Devam Etseydi Nasıl Olurdu?” Etkinliği

Etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere en çok hangi masalı neden sevdikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere sevilen masalların sonlarının nasıl bittiği sorulmuştur.
- Öğrencilere masalların farklı sonlarla biteceğinin mümkün olup olmadığı sorulmuştur.
- Öğrencilerden “Kırmızı Başlıklı Kız” masalını anlatmaları istenmiştir.
- Öğretmen olayların oluş sırasını tahtaya yazmıştır.
- Masalın sonunda öğretmen Kırmızı Başlıklı Kız ile Kurt’ un karşılaştığı olayı tahtada farklı kalemlemlerle işaretlemiştir.
- Öğrencilere Kırmızı Başlıklı Kız’ ın zeki, uyanık olduğu, Kurt’ un ise kötü niyetli olduğunu anlasaydı nasıl olurdu sorusu sorulmuştur.

- Öğrencilerden masala farklı bir son hayal etmeleri ve bunu kâğıda yazmaları istenmiştir.
- Öğrencilerin yazdığı metinler okutulmuş ve değerlendirilmiştir.



Şekil 3.5: DÖ16 Kodlu Öğrencinin Farklı Devam Etseydi Nasıl Olurdu? Etkinlik Örneği

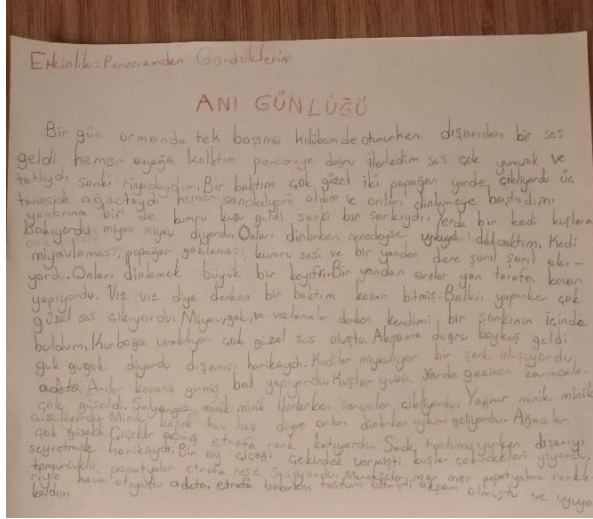
Haftanın Sorusu: “Hayalindeki mükemmel tatlıyı tasarlasan nasıl olurdu? Hangi malzemeleri kullanırdın?” öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.6. Altıncı Hafta: Pencereden Gördüklerim Etkinliği

Etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilerin kendilerini huzurlu ve iyi hissetmeleri için doğa sesleri içeren fon müziği açılmıştır.
- Öğrencilere kendilerinin en rahat ve mutlu hissettikleri yerin neresi olduğu sorulmuştur.
- Öğrencilerin kendilerini en mutlu hissettikleri anla ilgili bir anılarını anlatmaları istenmiştir.
- Öğrencilerle anı türünün özellikleri hakkında konuşulmuştur.
- Öğrencilere dinledikleri fon müziği eşliğinde kendilerini ormanda bir kulübede olduklarını hayal etmeleri istenmiştir.
- Öğrencilerden kulübenin, eşyaların özelliklerini, kendi kişisel ve fiziksel özelliklerini hayal etmeleri istenmiştir.
- Öğrencilerden kulübede yalnız olduklarını ve dinleniyor olduklarını düşünmeleri istenmiştir.

- Öğrencilere hayallerinde dinlendikleri esnada kulübenin dışından bir ses duyduklarını ve pencereden dışarı bakmaları istenmiştir.
- Öğrencilerin pencereden gördüklerini anı türünde yazmaları istenmiştir.
 - Yazdıkları metinler öğrencilere okutulmuş ve değerlendirilmiştir.



Şekil 3.6: DÖ5 Kodlu Öğrencinin Pencereden Gördüklerim Etkinlik Örneği

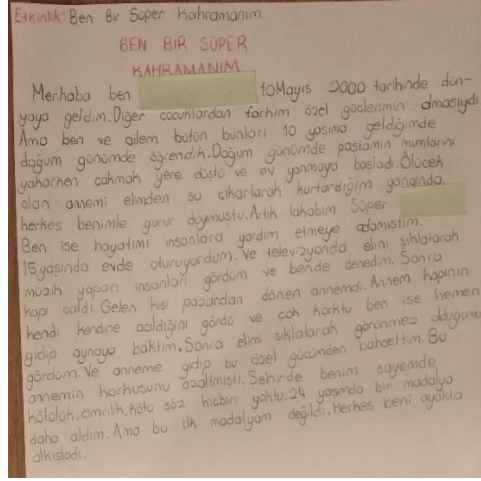
Haftanın Sorusu: “En sevdiğin çizgi film karakteri hakkında olumsuz bir şey söylemek zorunda olsan, ne söylerdin? Neden?” konu hakkında öğrenciler duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.7. Yedinci Hafta: Ben Bir Süper Kahramanım Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama basamakları şöyle gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere televizyon izleyip izlemedikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere hangi türde programlar izledikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere hangi çizgi filmleri sevdikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere süper kahramanlardan hangilerini bildikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere süper kahramanların hangi özelliklerinin olduğu sorulmuştur.
- Öğrencilerin bir süper kahraman olduklarını hayal etmeleri istenmiştir.
- Öğrencilerden hangi süper güçlerinin olduğunu düşünmeleri istenmiştir.

- Bir süper kahraman olarak öğrencilerden kendi özelliklerini tanıtan bir biyografi yazmaları istenmiştir.
- Yazdıkları metinler sınıfta okutularak değerlendirilmiştir.



Şekil 3.7: DÖ6 Kodlu Öğrencinin Ben Bir Süper Kahramanım Etkinlik Örneği

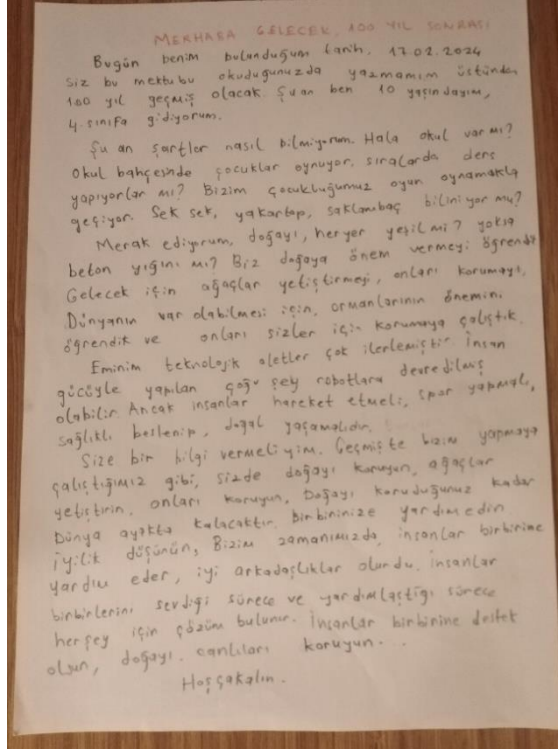
Haftanın Sorusu: “Gelecekte nasıl bir evde yaşamak isterdiniz?” öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.8. Sekizinci Hafta: 100 Yıl Sonrasına Mektup Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama aşamaları aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrencilere mektup türü hakkında sorular sorulmuştur.
- Öğrencilere mektup türü hakkında bilgi verilmiştir.
- Öğrencilere gelecek hakkında sorular sorularak düşünceleri alınır.
- Öğrencilerden 100 yıl sonrasına mektup yazmaları istenir.

- Öğrencilerin yazdıkları mektuplar sınıf içinde okutularak değerlendirilir.



Şekil 3.8: DÖ9 Kodlu Öğrencinin 100 Yıl Sonrasına Mektup Etkinlik Örneği

Haftanın Sorusu: “Arka bahçenizde gömülü bir hazine olsaydı ne yapardınız?”

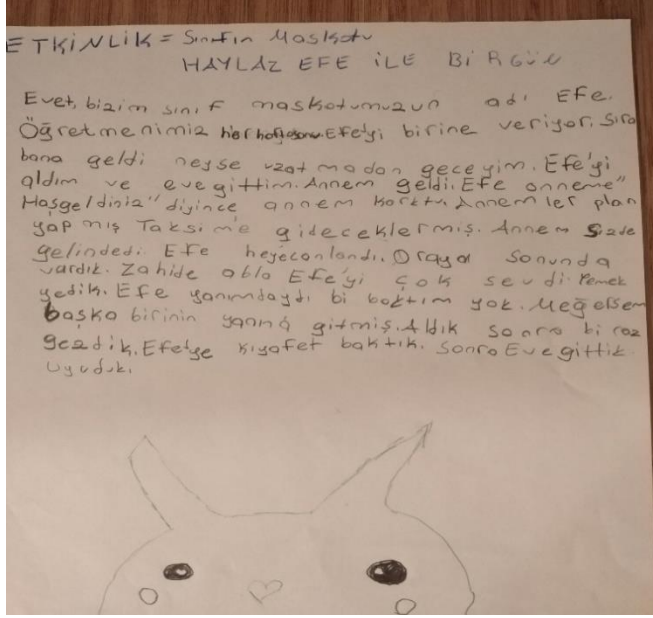
öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazmışlardır.

3.4.9. Dokuzuncu Hafta: Sınıfın Maskotu Etkinliği

Bu etkinliğin uygulama aşamaları aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrencilere oyuncaklarla oynayıp oynamadıkları sorulmuştur.
- Öğrencilere hangi oyuncaklarla oynadıkları sorulmuştur.
- Öğrencilere sevdikleri oyuncakların hangilerinin olduğu sorulmuştur.
- Öğretmenin sınıfa getirdiği oyuncak ayı öğrencilere gösterilmiştir.
- Öğrencilere bu ayının özellikleri sorulmuştur.
- Öğrencilere ayının boş zamanlarda neler yaptığı sorulmuştur.
- Öğrencilerden kendilerinin bu oyuncak ayı ile bir gün geçirdiklerini hayal etmeleri istenmiştir.

- Öğrencilerden yaşadıklarını anı tarzında yazmaları istenmiştir.
- Yazılan metinler sınıf içinde okunarak, değerlendirilmiştir.



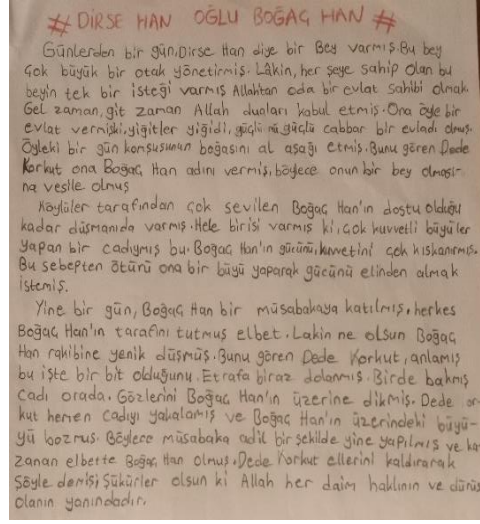
Şekil 3.9: DÖ12 Kodlu Öğrencinin Sınıfın Maskotu Etkinlik Örneği

Haftanın Sorusu: “Eğer renkler olmasaydı dünya nasıl bir yer olurdu?” öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.4.10. Onuncu Hafta: Dede Korkut Hikayesi Yazma Etkinliği

- Öğrencilere Dede Korkut hakkında neler bildikleri sorulmuştur.
- Dede Korkut hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.
- Örnek Dede Korkut öyküleri okunmuştur.
- Öğrencilerden bir Dede Korkut öyküsü tasarımları ve yazmaları istenmiştir.

- Öğrencilerin yazdıkları öyküler sınıfta okunarak değerlendirilmiştir.



Şekil 3.10: DÖ10 Kodlu Öğrencinin Dede Korkut Hikayesi Yazma Etkinlik Örneği

Haftanın Sorusu: “Eğer dünyayı yönetebilseydiniz nasıl yönetirdiniz?”

öğrenciler bu konu hakkında duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Grup içi ölçümlerin karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test son test karşılaştırılmalarında Excel grafiklerinden yararlanılmıştır.

4.BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1’ de deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarından önce aldıkları puanlar gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Deney Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Ön Test Puanları

ÖĞRENCİ	YİDÖF1	YİDÖF2	YİDÖF3	YİDÖF4	YİDÖF5	YİDÖF6	TOPLAM
DÖ1	10	7	5	5	12	10	49
DÖ2	12	10	7	8	13	10	60
DÖ3	11	10	7	7	10	0	45
DÖ4	15	15	9	7	15	9	70
DÖ5	19	10	7	5	15	0	50
DÖ6	14	10	7	6	15	10	62
DÖ7	17	13	8	7	16	10	71
DÖ8	18	16	10	8	17	12	81
DÖ9	12	10	5	5	10	11	53
DÖ10	10	7	5	5	10	0	37
DÖ11	10	8	5	5	10	10	48
DÖ12	10	7	5	7	13	0	42
DÖ13	16	15	10	7	17	9	74
DÖ14	15	13	10	7	17	10	72
DÖ15	10	10	6	5	12	12	55
DÖ16	16	15	10	8	15	0	64
DÖ17	15	10	6	5	12	0	48
DÖ18	13	10	6	5	10	7	51
DÖ19	12	10	6	5	12	7	52
DÖ20	10	10	5	5	10	0	40

Tablo 4.1’de deney grubu öğrencilerinin YİDÖF ön testten aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu puanlara bakıldığında DÖ10 37 puanla en düşük, DÖ8 ise 81 puanla en yüksek puanı almıştır.

Tablo 4.2’ de kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarından önce aldıkları puanlar gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Kontrol Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Ön Test Puanları

ÖĞRENCİ	YİDÖF1	YİDÖF2	YİDÖF3	YİDÖF4	YİDÖF5	YİDÖF6	TOPLAM
KÖ1	10	7	5	5	10	0	37
KÖ2	17	15	10	7	15	0	64
KÖ3	13	12	10	7	15	0	57
KÖ4	16	12	9	6	15	0	58
KÖ5	15	15	10	6	14	0	60
KÖ6	16	14	10	7	15	0	62
KÖ7	17	13	10	7	14	7	68
KÖ8	10	10	7	6	13	0	46
KÖ9	17	15	12	7	17	0	68
KÖ10	10	7	5	5	10	0	37
KÖ11	10	7	5	5	10	0	37
KÖ12	12	10	7	5	12	0	46
KÖ13	14	14	8	7	15	0	58
KÖ14	10	10	5	7	12	0	44
KÖ15	10	7	5	5	10	0	34
KÖ16	13	12	7	6	15	0	53
KÖ17	16	12	9	6	15	0	58
KÖ18	11	11	7	5	13	0	47
KÖ19	12	11	6	5	10	0	44
KÖ20	12	12	8	8	16	12	68

Tablo 4.2’de kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF ön test puanları hesaplanmıştır. Ön test sonuçlarına bakıldığında KÖ15 34 alarak en düşük puanı, KÖ7, KÖ9, KÖ20 68 puanla en yüksek puanı almışlardır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Tablo 4.3: İlkokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Gruba Göre Farklılaşması

Örneklem	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Yazmaya Yönelik Tutum Ön test	51.000	5.912	50.900	8.110	0.045	0.965
Yazmaya Yönelik Tutum Son test	58.350	5.334	52.100	9.049	2.661	0.012
t ^b	-5.957		-0.658			
P	0.000		0.518			

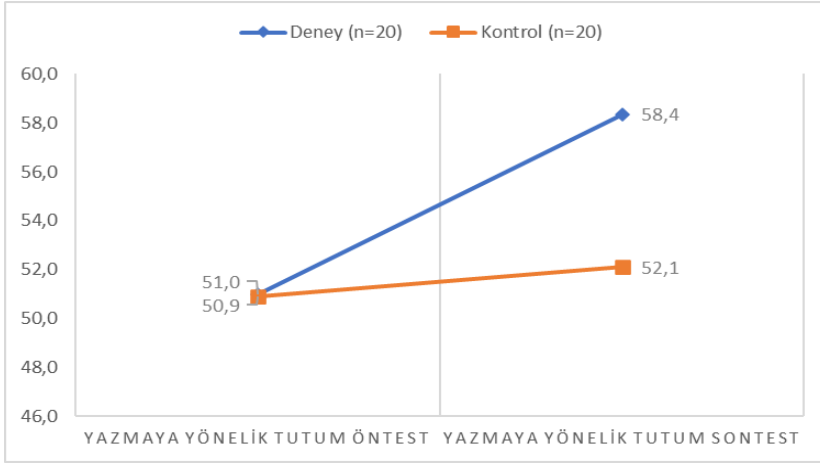
^aBağımsız (ilişkisiz) Örneklem T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklem T-Testi

Tablo 4.3'e göre öğrencilerin gruba göre yazmaya yönelik tutum son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t_{(38)}=2.661$; $p=.012<.05$). Deney grubu ilköğrencilerinin yazmaya yönelik tutum son test ölçüm puanları ($\bar{x}=58.350$), kontrol grubu ilköğrencilerinin yazmaya yönelik tutum son test ölçüm puanlarından ($\bar{x}=52.100$) yüksek bulunmuştur. Çocukların yazmaya yönelik tutum ön test ölçümleri gruba göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmamıştır ($p>.05$).

Deney grubu ilköğrencilerinde; yazmaya yönelik tutum ön test değerine ($\bar{x}=51.000$) göre yazmaya yönelik tutum son test değerindeki ($\bar{x}=58.350$) artış anlamlı bulunmuştur ($t=-5.957$; $p=0.000<0.05$; $d=1.332$; 95% $CI_{(L/U)}=-9.933/-4.767$).

Kontrol grubu ilköğrencilerinde; yazmaya yönelik tutum ön test değerine ($\bar{x}=50.900$) göre yazmaya yönelik tutum son test değerindeki ($\bar{x}=52.100$) artış anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$; 95% $CI_{(L/U)}=-5.016/-4.767$)

Yazmaya yönelik tutum ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasına yönelik sonuçlara şekil 4.1' de yer verilmiştir.



Şekil 4.1: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ön test puan ortalaması 51.0 iken son testte bu puan ortalaması 58.4’e yükselmiştir. 7.4 puan ortalaması kadar deney grubunda artış olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 50.9 iken son testte 52.1 olmuştur. 1.2 kadar küçük bir artış görülmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

YİDÖF’ ün birinci ölçütüne “*Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi*” ne ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.4: “Ölçüt 1 Ölçümleri”nin Gruba Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Örneklem	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 1 ön test	12.950	2.645	13.050	2.724	-0.118	0.907
Ölçüt 1 son test	16.450	3.706	11.950	3.734	3.825	0.000
t ^b	-3.365		1.729			
p	0.003		0.100			

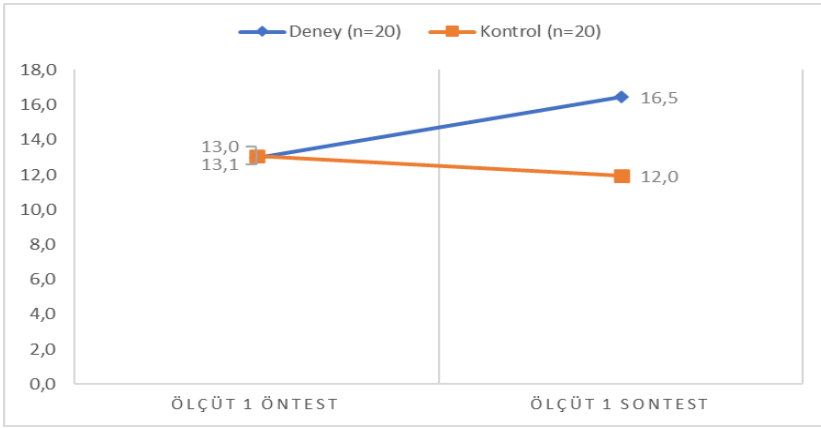
^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklem T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklem T-Testi

Tablo 4.4'e göre öğrencilerin gruba göre ölçüt 1 son test ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(38)}=3.825$; $p=0.000<.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde ölçüt 1 son test ölçüm puanları ($\bar{x}=16.450$), kontrol grubu ilkokul öğrencileri ölçüt 1 son test ölçüm puanlarına ($\bar{x}=11.950$) göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ölçüt 1 ön test ölçüm puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Deney grubu ilkokul öğrencilerinde; ölçüt 1 ön test değerine ($\bar{x}=12.950$) göre ölçüt 1 son test değerindeki ($\bar{x}=16.450$) artış anlamlı bulunmuştur ($t=-3.365$; $p=0.003<0.05$; $d=0.753$; $95\% CI_{(L/U)}=-5.677/-1.323$).

Kontrol grubu ilkokul öğrencilerinde; ölçüt 1 ön test değerine ($\bar{x}=13.050$) göre ölçüt 1 son test değerindeki ($\bar{x}=11.950$) düşüş anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$; $95\% CI_{(L/U)}=-0.232/-1.323$).

Ölçüt 1 ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasını gösteren sonuçlar şekil 4.2' de gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Ölçüt 1 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.2 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 1'de ön test puan ortalaması 13.0 iken son testte bu puan ortalaması 16.5'e kadar yükselmiştir. 3.5 puan ortalaması kadar deney grubunda artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçüt 1 ön test puan ortalamaları 13.1 iken son testte bu puan ortalaması 12.0'a düşmüştür. 1.1 puan ortalaması kadar bir düşme görülmüştür.

YİDÖF' ün 2. ölçütü olan “Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi” ne yönelik sonuçlara tablo 4.5' te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Ölçüt 2 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Örneklemler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 2 ön test	10.800	2.783	11.300	2.716	-0.575	0.569
Ölçüt 2 son test	15.850	3.360	11.650	3.376	3.943	0.000
t ^b	-5.530		-0.516			
P	0.000		0.612			

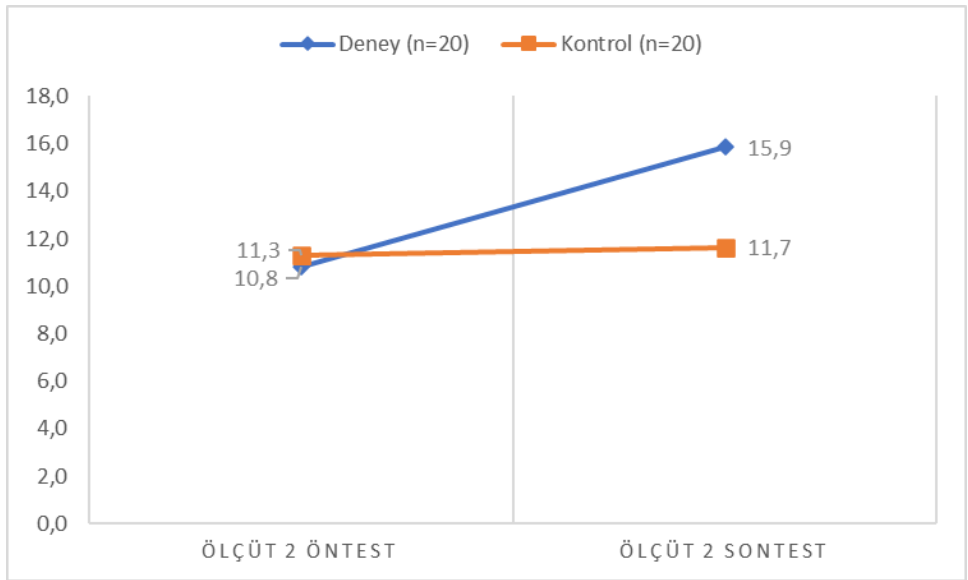
^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemler T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklemler T-Testi

Tablo 4.5'e göre öğrencilerin gruba göre ölçüt 2 son test ölçüm sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(38)}=3.943$; $p=0.000<.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde ölçüt 2 son test ölçümlerinin ($\bar{x}=15.850$), kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin ölçüt 2 son test ölçümlerinden ($\bar{x}=11.650$) yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ölçüt 2 ön test ölçümlerinin gruba göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Deney grubu ilkokul öğrencilerinde; ölçüt 2 ön test değerine ($\bar{x}=10.800$) göre ölçüt 2 son test değerindeki ($\bar{x}=15.850$) artış anlamlı bulunmuştur ($t=-5.530$; $p=0.000<0.05$; $d=1.236$; $95\% CI_{(L/U)}=-6.962/-3.139$).

Kontrol grubu öğrencilerinde; ölçüt 2 ön test değerine ($\bar{x}=11.300$) göre ölçüt 2 son test değerinde ($\bar{x}=11.650$) gerçekleşen artışın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$; $95\% CI_{(L/U)}=-1.769/-3.139$).

Ölçüt 2 ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasını gösteren sonuçlara şekil 4.3'te yer verilmiştir.



Şekil 4.3: Ölçüt 2 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.3 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 2’de ön test puan ortalaması 10.8 iken son testte bu puan ortalaması 15.9’a kadar yükselmiştir. 5.1 puan ortalaması kadar deney grubunda artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçüt 2 ön test puan ortalamaları 11.3 iken son testte bu puan ortalaması 11.7’ye yükselmiştir. .4 puan ortalaması kadar küçük bir yükselme görülmüştür.

YİDÖF’ ün ölçüt 3 “*Yazıda özgün benzetme\ benzetmelerin yer alması*” na yönelik sonuçlara tablo 4.6’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Ölçüt 3 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Örneklemeler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 3 ön test	6.950	1.905	7.750	2.173	-1.238	0.223
Ölçüt 3 son test	11.950	2.800	8.600	2.542	3.961	0.000
t ^b	-6.824		-1.945			
p	0.000		0.067			

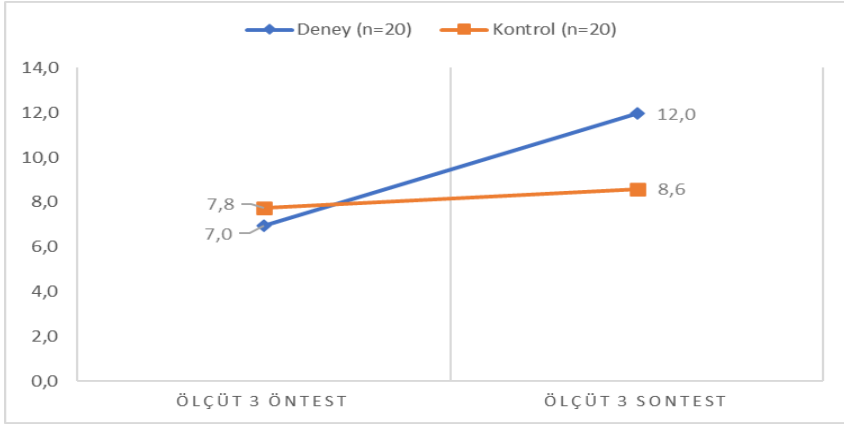
^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklemeler T-Testi

Tablo 4.6'ya göre öğrencilerin gruba göre ölçüt 3 son test ölçümlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(38)}=3.961$; $p=0.000<.05$). Deney grubu ilkökul öğrencilerinde ölçüt 3 son test ölçümlerinin ($\bar{x}=11.950$), kontrol grubu ilkökul öğrencilerinin ölçüt 3 son test ölçümlerinden ($\bar{x}=8.600$) yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ölçüt 3 ön test ölçümlerinin gruba göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Deney grubu ilkökul öğrencilerinde; ölçüt 3 ön test değerine ($\bar{x}=6.950$) göre ölçüt 3 son test değerindeki ($\bar{x}=11.950$) artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-6.824$; $p=0.000<.05$; $d=1.526$; 95% $CI_{(L/U)}=-6.534/-3.467$).

Kontrol grubu ilkökul öğrencilerinde; ölçüt 3 ön test değerine ($\bar{x}=7.750$) göre ölçüt 3 son test değerindeki ($\bar{x}=8.600$) artışın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$; 95% $CI_{(L/U)}=-1.765/-3.467$).

Ölçüt 3 ölçüm sonuçlarının gruba göre farklılaşmasının sonuçlarına şekil 4.4' te yer verilmiştir.



Şekil 4.4: Ölçüt 3 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.4 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 3'te ön test puan ortalaması 7.0 iken son testte bu puan ortalaması 12.0'a kadar yükselmiştir. 5.0 puan ortalaması kadar deney grubunda artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçüt 3 ön test puan ortalamaları 7.8 iken son testte bu puan ortalaması 8.6'ya yükselmiştir. 0.8 puan ortalaması kadar bir yükselme görülmüştür.

YİDÖF2 ün 4. ölçütü “Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması” na yönelik sonuçlara tablo 4.7’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Ölçüt 4 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Örneklemler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 4 ön test	6.100	1.210	6.100	0.968	0.000	1.000
Ölçüt 4 son test	8.400	2.458	6.350	2.007	2.889	0.006
t ^b	-4.945		-0.665			
p	0.000		0.514			

^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemler T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklemler T-Testi

Tablo 4.7’ye göre öğrencilerin gruba göre ölçüt 4 son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bir farklılık bulunmuştur ($t_{(38)}=2.889$; $p=0.006<.05$). Deney grubu ilkökul öğrencilerinde ölçüt 4 son test ölçümlerinin ($\bar{x}=8.400$), kontrol

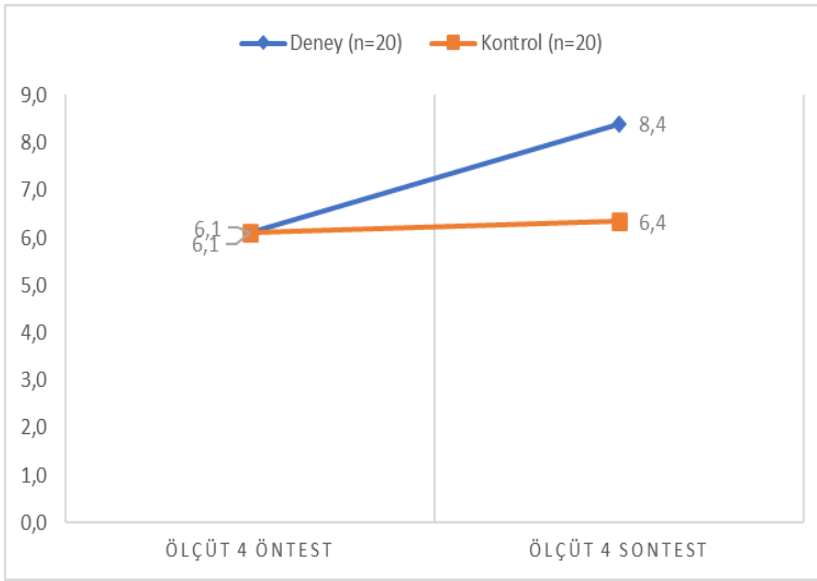
grubu ilkököl öğrencilerinin ölçüt 4 son test ölçümlerinden ($\bar{x}=6.350$) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ölçüt 4 ön test ölçümlerinin gruba göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Deney grubu ilkököl öğrencilerinde; ölçüt 4 ön test değerine ($\bar{x}=6.100$) göre ölçüt 4 son test değerinde ($\bar{x}=8.400$) oluşan artışın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t=-4.945$; $p=0.000<.05$; $d=1.106$; $95\% CI_{(L/U)}=-3.274/-1.327$).

Kontrol grubu ilkököl öğrencilerinde; ölçüt 4 ön test değerine ($\bar{x}=6.100$) göre ölçüt 4 son test değerinde ($\bar{x}=6.350$) gerçekleşen artışın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$; $95\% CI_{(L/U)}=-1.037/-1.327$).

Ölçüt 4 ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasının sonuçları şekil 4.5’ te gösterilmiştir.



Şekil 4.5: Ölçüt 4 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.5 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 4’te ön test puan ortalaması 6.1 iken son testte bu puan ortalaması 8.4’e kadar yükselmiştir. 2.0 puan ortalaması kadar deney grubunda artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçüt 4 ön test puan ortalamaları 6.1 iken son testte bu puan ortalaması 6.4’e yükselmiştir. .3 puan ortalaması kadar küçük bir yükselme görülmüştür.

YİDÖF’ ün 5. ölçütü “Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması” na yönelik ölçütlerin sonuçlarına tablo 4.8’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Ölçüt 5 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

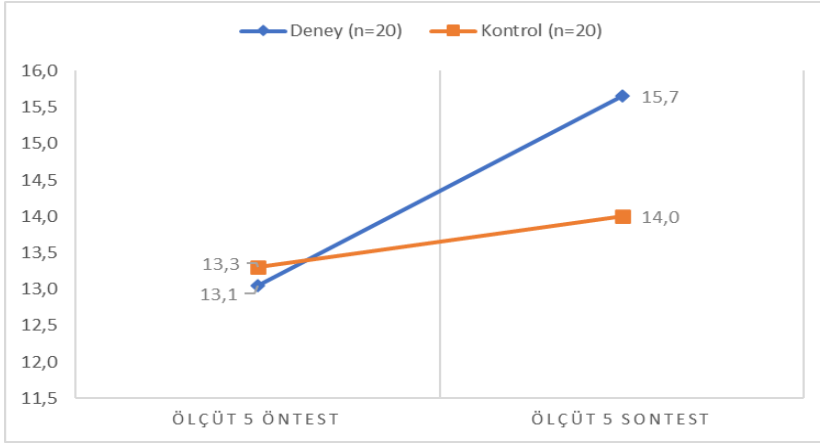
Örneklemeler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 5 ön test	13.050	2.625	13.300	2.297	-0.321	0.750
Ölçüt 5 son test	15.650	3.760	14.000	3.627	1.412	0.166
t ^b	-3.014		-0.772			
p	0.007		0.449			
aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler T-Testi; bBağımlı (İlişkili) Örneklemeler T-Testi						

Tablo 4.8’e göre öğrencilerin ölçüt 5 ön test, ölçüt 5 son test ölçümleri gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Deney grubu öğrencilerinde; ölçüt 5 (“Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması”) ön test değerine ($\bar{x}=13.050$) göre ölçüt 5 son test değerinde ($\bar{x}=15.650$) oluşan artışın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=-3.014$; $p=0.007<0.05$; $d=0.674$; $95\% CI_{(L/U)}=-4.406/-0.794$).

Kontrol grubu öğrencilerinde; ölçüt 5 ön test değerine ($\bar{x}=13.300$) göre ölçüt 5 son test değerinde ($\bar{x}=14.000$) gerçekleşen artışın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0.05$; $95\% CI_{(L/U)}=-2.597/-0.794$).

Ölçüt 5 ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasının sonuçlarına şekil 4,6’ da yer verilmiştir.



Şekil 4.6: Ölçüt 5 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.6 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 5’te ön test puan ortalaması 13.1 iken son testte bu puan ortalaması 15.7’ye kadar yükselmiştir. 2.6 puan ortalaması kadar deney grubunda artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ölçüt 5 ön test puan ortalamaları 13.3 iken son testte bu puan ortalaması 14.0’e yükselmiştir. .7 puan ortalaması kadar bir yükselme görülmüştür.

YİDÖF’ ün ölçüt 6 “*Yazıya uygun bir başlık verilmesi*” ölçüt sonuçlarına tablo 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Ölçüt 6 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Örneklemeler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçüt 6 ön test	6.350	4.934	0.950	3.035	4.169	0.000
Ölçüt 6 son test	13.150	4.760	1.500	4.617	7.857	0.000
t ^b	-4.929		-1.310			
p	0.000		0.206			

^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklemeler T-Testi

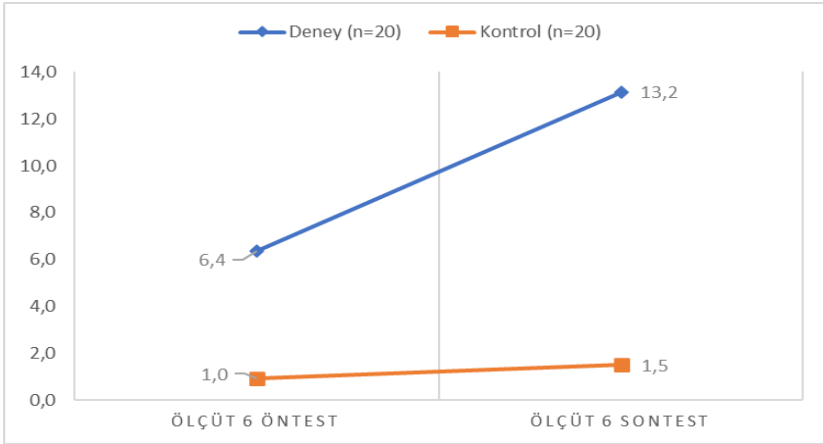
Tablo 4.9'a göre öğrencilerin gruba göre ölçüt 6 ön test ölçüm sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t_{(38)}=4.169$; $p=0.000<.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde ölçüt 6 ön test ölçümleri ($\bar{x}=6.350$), kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin ölçüt 6 ön test ölçümlerine göre ($\bar{x}=0.950$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin gruba göre ölçüt 6 son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($t_{(38)}=7.857$; $p=0.000<.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde ölçüt 6 son test ölçümleri ($\bar{x}=13.150$), kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin ölçüt 6 son test ölçümlerine ($\bar{x}=1.500$) göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ilkokul öğrencilerinde; ölçüt 6 ön test değerine ($\bar{x}=6.350$) göre ölçüt 6 son test değerinde ($\bar{x}=13.150$) oluşan artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-4.929$; $p=0.000<.05$; $d=1.102$; 95% $CI_{(L/U)}=-9.687/-3.913$).

Kontrol grubu ilkokul öğrencilerinde; ölçüt 6 ön test değerine ($\bar{x}=0.950$) göre ölçüt 6 son test değerinde ($\bar{x}=1.500$) oluşan artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$; 95% $CI_{(L/U)}=-1.429/-3.913$).

Ölçüt 6 ölçümlerinin gruba göre farklılaşmasının sonuçlarına şekil 4.7' de verilmiştir.



Şekil 4.7: Ölçüt 6 Ölçümlerinin Gruba Göre Farklılaşması

Şekil 4.7 incelendiğinde deney grubunun ölçüt 6'da ön test puan ortalaması 6.4 iken son testte bu puan ortalaması 13.2'ye kadar yükselmiştir. 6.8 puan ortalaması kadar deney grubunda artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubu ölçüt 6'da incelendiğinde; ön test puan ortalaması 1.0 iken ölçüt son testte bu puan

ortalaması 1.5'e yükselmiştir. .5 puan ortalaması kadar kontrol grubunda artış olmuştur.

YİDÖF toplam puan ön test son test karşılaştırması tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: YİDÖF Toplam Ön Test-Son Test Karşılaştırması

Örneklemeler	Deney (n=20)		Kontrol (n=20)		t ^a	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
YİDÖF toplam ön test	56.200	12.438	52.300	11.314	1.037	.306
YİDÖF toplam son test	81.450	15.028	54.050	14.656	5.838	.000
t^b	-7.486		-.727			
P	.000		.476			

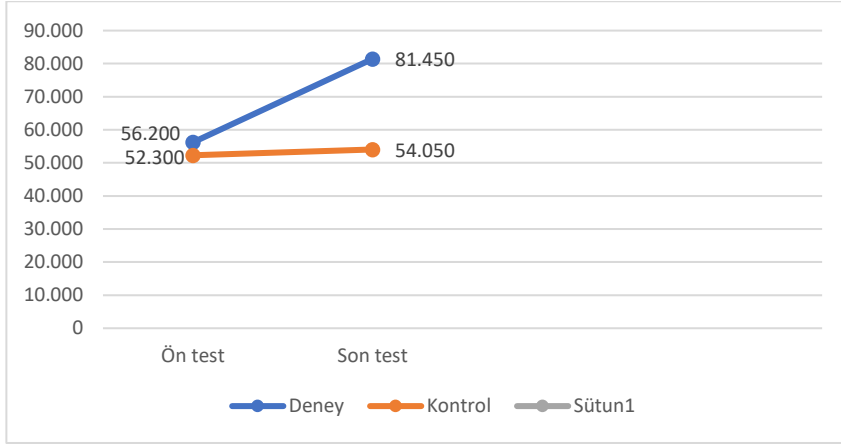
^aBağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler T-Testi; ^bBağımlı (İlişkili) Örneklemeler T-Testi

Tablo 4.10'a göre öğrencilerin gruba göre YİDÖF toplam ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmamıştır ($t_{(38)}=1.037$; $p=.306>.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde YİDÖF toplam ön test ölçümleri ($\bar{x}=56.200$), kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin YİDÖF toplam ön test ölçümlerine göre ($\bar{x}=52.300$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin gruba göre YİDÖF toplam son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($t_{(38)}=5.838$; $p=.000<.05$). Deney grubu ilkokul öğrencilerinde YİDÖF toplam son test ölçümleri ($\bar{x}=81.450$), kontrol grubu ilkokul öğrencilerinin YİDÖF toplam son test ölçümlerine ($\bar{x}=54.050$) göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ilkokul öğrencilerinde; YİDÖF toplam ön test değerine ($\bar{x}=56.200$) göre YİDÖF toplam son test değerinde ($\bar{x}=81.450$) oluşan artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-7.486$; $p=0.000<.05$).

Kontrol grubu ilkokul öğrencilerinde; YİDÖF toplam ön test değerine ($\bar{x}=52.300$) göre YİDÖF toplam son test değerinde ($\bar{x}=54.050$) oluşan artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=-.727$; $p>.05$).



Şekil 4.8: YİDÖF Toplam Ön Test Son Test Puanları

Şekil 4.8 incelendiğinde deney grubunun YİDÖF toplam ön test puan ortalaması 56.2 iken son testte bu puan ortalaması 81.4'e kadar yükselmiştir. 25.2 puan ortalaması kadar deney grubunda artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubu YİDÖF toplam ön test puanları incelendiğinde; ön test puan ortalaması 52.3 iken ölçüt son testte bu puan ortalaması 54.0'a yükselmiştir. 1.7 puan ortalaması kadar kontrol grubunda artış olmuştur.

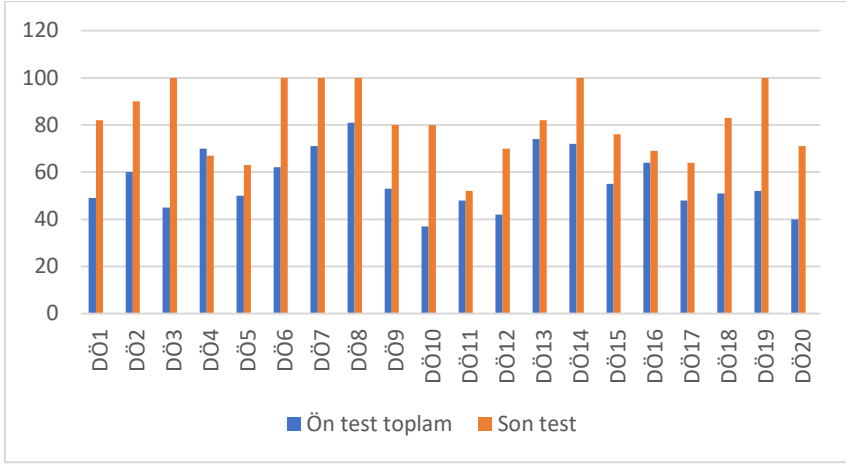
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerin YİDÖF son test ölçüm puanları tablo 4.11' de verilmiştir.

Tablo 4.11: Deney Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Son Test Puanları

ÖĞRENCİ	YİDÖF1	YİDÖF2	YİDÖF3	YİDÖF4	YİDÖF5	YİDÖF6	TOPLAM
DÖ1	16	15	13	8	15	15	82
DÖ2	18	20	12	10	15	15	90
DÖ3	20	20	15	10	20	15	100
DÖ4	10	15	10	7	10	15	67
DÖ5	10	12	8	8	10	15	63
DÖ6	20	20	15	10	20	15	100
DÖ7	20	20	15	10	20	15	100
DÖ8	20	20	15	10	20	15	100
DÖ9	20	15	15	5	10	15	80
DÖ10	20	15	10	6	14	15	80
DÖ11	15	12	10	5	10	0	52
DÖ12	15	15	10	10	20	0	70
DÖ13	15	12	10	15	15	15	82
DÖ14	20	20	15	10	20	15	100
DÖ15	15	15	10	6	15	15	76
DÖ16	12	12	8	7	15	15	69
DÖ17	10	12	8	5	14	15	64
DÖ18	18	12	15	8	15	15	83
DÖ19	20	20	15	10	20	15	100
DÖ20	15	15	10	8	15	8	71

Tablo 4.11'e göre deney grubu öğrencilerinin YİDÖF son test puanları incelendiğinde öğrencilerin yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre DÖ11, 52 alarak en düşük puanı almıştır. Altı öğrenci ise 100 tam puan alarak en yüksek puanı almıştır. Deney grubu öğrencilerinin YİDÖF ön test ve YİDÖF son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında, yazma puanlarının arttığı tespit edilmiştir.



Şekil 4.9: Deney Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Toplam Ön Test ve Son Test Puanları

Şekil 4.9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin DÖ4 kodlu öğrenci haricinde diğer tüm deney grubu öğrencilerinin YİDÖF son test puanlarında artış görülmüştür. DÖ4 kodlu öğrencinin son testin uygulandığı gün farklı sosyal psikolojik nedenlerden dolayı yazmada istenilen başarıyı elde edemediği düşünülmektedir. En çok artış DÖ3 kodlu öğrencide görülmüştür, en az artış ise DÖ11 kodlu öğrencide görülmüştür.

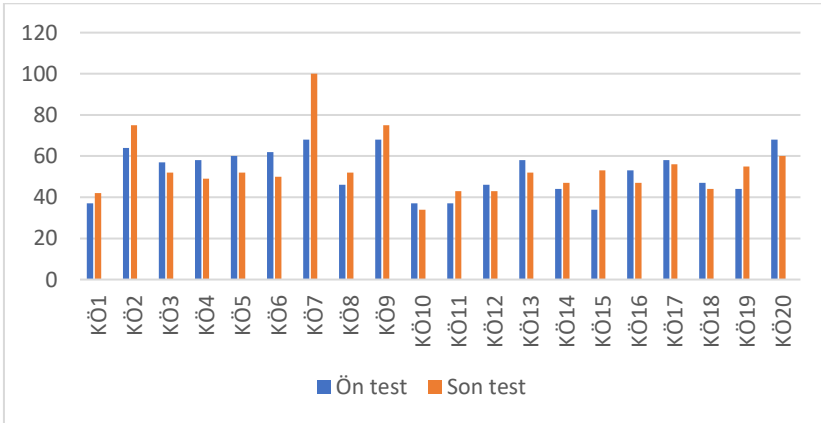
Kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF son test puanları tablo 4.12’ de verilmiştir.

Tablo: 4.12: Kontrol Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Son Test Ölçüm Puanları

ÖĞRENCİ	YİDÖF1	YİDÖF2	YİDÖF3	YİDÖF4	YİDÖF5	YİDÖF6	TOPLAM
KÖ1	10	10	7	5	10	0	42
KÖ2	15	20	10	10	20	0	75
KÖ3	10	12	10	10	10	0	52
KÖ4	8	12	10	7	12	0	49
KÖ5	12	10	8	7	15	0	52
KÖ6	15	10	7	6	12	0	50
KÖ7	20	20	15	10	20	15	100
KÖ8	10	10	7	5	20	0	52

KÖ9	20	15	15	10	15	0	75
KÖ10	7	7	5	5	10	0	34
KÖ11	10	10	8	5	10	0	43
KÖ12	10	10	8	5	10	0	43
KÖ13	10	10	10	7	15	0	52
KÖ14	10	10	7	5	15	0	47
KÖ15	15	10	8	5	15	0	53
KÖ16	10	10	7	5	15	0	47
KÖ17	17	15	7	5	12	0	56
KÖ18	10	10	7	5	12	0	44
KÖ19	10	12	8	5	20	0	55
KÖ20	10	10	8	5	12	15	60

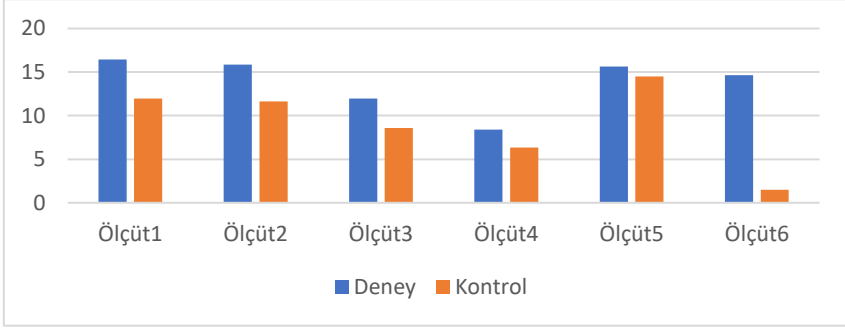
Tablo 4.12'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF son test puanları incelendiğinde ön test puan sonuçları arasında çok fark olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ders kitaplarında yer alan yazma çalışmalarını sınıfta yapmaya devam etmiştir. Kontrol grubu son test ölçüm puanlarına bakıldığında KÖ10, 34 olarak en düşük, KÖ7 ise 100 tam puan olarak en yüksek puanı almıştır.



Şekil.4.10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin YİDÖF Toplam Ön Test ve Son Test Puanları

Şekil 4.10 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF ön test ve son test sonuçlarında çok fark olmadığı görülmüştür. On öğrencinin YİDÖF son test

puanları YİDÖF ön test puanlarından düşüktür. KÖ7 kodlu öğrenci YİDÖF son test puanında diğer öğrencilerden daha yüksek başarı elde etmiştir.



Şekil 4.11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test YİDÖF Ölçüm Puanları

Şekil 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF son test ölçüm puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin her alanda kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutum ve başarısına etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırmada yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin YİDÖF ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinde en yüksek 81, en düşük 37, kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında en yüksek 68, en düşük 34 puan almışlardır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına başlamadan önce yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri, yazmaya karşı ön yargılı oldukları gözlemlenmiştir. Deney grubunda yazmaya yönelik tutum değişim puanları, kontrol grubunda yazmaya yönelik tutum değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ön test değerine göre yazmaya yönelik tutum son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma uygulamalarından sonra yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına daha istekli katılım sağladıkları, yazmaya yönelik ön yargılarının ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrenciler yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Beydemir, 2010). Korkmaz'ın (2015) yaptığı çalışmada yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine ve yazma becerisi akademik başarısını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Korkmaz'ın (2015) yaptığı çalışma ile bu araştırmadaki sonuçların örtüştüğü görülmüştür. Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Kapar Kuvanç (2008), bu araştırmadan farklı olarak yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği fakat Türkçe derslerine yönelik başarılarını çok etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Pardlow (2003), bu araştırma ile benzer olarak araştırmasında yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Elde ettiği sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.

Ak'ın (2011) yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde yine yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde yazma becerilerini geliştirdiği ve yazmaya yönelik öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği bu çalışma ile benzer sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

YİDÖF' de yer alan yazının içeriğinin alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi ölçütü değerlendirildiğinde ölçüt 1 son test ölçümleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 1 son test sonuçları, kontrol grubu son test sonuçlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçüt 1 ön test ölçümleri gruba göre bir farklılık göstermemektedir. Deney grubu öğrencilerinin ölçüt 1 ön test değerine göre ölçüt 1 son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin yazma çalışmalarında içerik oluştururken deney grubu öğrencilerinin daha yaratıcı fikirler sunduğu, alışılmışın dışında yazılar yazdığı tespit edilmiştir. Yapılan yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin alt düzeyde olan yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

“Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi” ölçütüne bakıldığında öğrencilerin gruba göre ölçüt 2 son test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 2 son test sonuçları, kontrol grubunda ölçüt 2 son test sonuçlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçüt 2 ön test sonuçları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Deney grubu

öğrencilerinin ölçüt 2 ön test değerine göre ölçüt 2 son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini, günlük hayatta karşılaştıkları herhangi bir durumu ifade etmede yeni anlatım ve ifade becerileri geliştirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazılarında özgün benzetmelere yer vermesi ölçütü incelendiğinde öğrencilerin gruba göre ölçüt 3 son test ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir. Deney grubunda ölçüt 3 son test ölçümleri, kontrol grubunda ölçüt 3 son test ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçüt 3 ön test ölçümleri gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarına katılan öğrencilerde ifade becerisi daha yüksektir. Bu öğrenciler yazılarında daha özgün ifadeler ve benzetmelere yer vermiştir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 3 ön test değerine göre ölçüt 3 son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur.

YİDÖF' ün dördüncü ölçütü olan yazıda yer alan “Yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması” ölçütüne bakıldığında öğrencilerin gruba göre ölçüt 4 son test ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 4 son test ölçüm sonuçları, kontrol grubu ilkökul öğrencilerinin ölçüt 4 son test ölçümlerine göre yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların ölçüt 4 ön test ölçüm sonuçlarının gruba göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 4 ön test değerine göre ölçüt 4 son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin yazılarında duygu ve düşüncelerini aktarmada anlaşılır ve açıklayıcı oldukları gözlemlenmiştir.

Değerlendirme ölçütlerinden yazıdaki duygu ve düşüncelerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulmasına bakıldığında öğrencilerin gruba göre ölçüt 5 son test ölçümleri, kontrol grubunda ölçüt 5 son test ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçüm sonuçları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Deney grubu öğrencilerinde ölçüt 5 ön test değerine göre ölçüt 5 son test değerindeki artış anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri yazılarında duygu ve düşüncelerini etkili ve akıcı bir dil kullanarak ifade etmişlerdir. Klasik yöntemler kullanılan test grubundaki öğrencilere göre deney grubu öğrencilerinin ifade becerilerinin yaratıcı yazma çalışmalarından sonra kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler yazdıkları metinlerin içeriğine uygun başlık eklemişlerdir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirildiği tüm ölçütlerinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu YİDÖF'ün tüm ölçütlerinde

ön test-son test puanları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

YİDÖF ölçeğinin toplam puanında deney ve kontrol grubunun son test puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Toplam puanda ön test-son test karşılaştırması yapıldığında; deney grubunda son test lehine anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Gökçe (2020) dördüncü sınıflar ile yaptığı çalışmasında YİDÖF ölçeğinin toplam puanında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özdemir ve Çevik (2018) beşinci sınıflar ile yaptıkları yaratıcı yazma çalışmalarında deney grubunun ön test ve son test arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

Tonyalı (2010) bu çalışma ile benzer olarak yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Yaptığı araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2010), tarafından yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının yazılı anlatım becerisine etkisini araştırmıştır yine bu çalışma sonucuna bakıldığında yapılan bu araştırma ile sonuçların yakın olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonuçlarına bakıldığında yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinde son test sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarından aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar daha yüksektir.

Deney grubu öğrencilerinin YİDÖF'ten aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bir öğrencinin puanının düştüğü fakat diğer öğrencilerin hepsinin her ölçüt için puanının arttığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin YİDÖF'ten aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında on öğrencinin son test puanı ön test puanından düşük çıkmıştır. Kontrol grubunda bulunan bir öğrenci dışında diğer öğrencilerin puanlarında çok az artış olmuştur. Bu bulgulara benzer olarak Özdemir ve Çevik'in (2018) yaptıkları araştırma sonucu örtüşmektedir. Yaptıkları araştırmada YİDÖF'ü kullanmışlardır. Araştırma bulgularında deney grubu öğrencilerinin tamamının YİDÖF puanları yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunda ise beş öğrencinin puanının düştüğü

görülmüştür. Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmiştir bu durum yaratıcı yazma çalışmalarını da etkilemektedir.

Susar Kırmızı (2008), yaptığı birçok çalışmada yaratıcı yazmayı araştırmıştır. Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumunu araştırdığı çalışmada bu çalışmaya benzer olarak öğrencilerin yazma tutumu araştırılmıştır. Her iki çalışma da sonuçlar eşdeğer çıkmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Nasir, Naqvi ve Bhamani (2013), yaptıkları çalışmada bu çalışmayla benzer olarak öğrencilerle yaratıcı yazma çalışmaları yapmış ve yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bu çalışmayla sonuçlar benzerlik göstermektedir. Yaratıcı yazmaya yönelik yapılan çalışmalar öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Ataman'ın (2006) yaptığı çalışmada bu çalışmadan farklı olarak yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel yönden düşünme becerilerine olumlu etkisi araştırılmış ve yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin bilişsel yönden düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Maltepe'nin (2006) yaptığı çalışma ile yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilere yazma becerisini kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ataman (2006) ve Maltepe'nin (2006) araştırmalarına bakıldığında bu araştırma sonuçları ile değerlerin eşdeğer olduğu sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Uysal (2022), öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi: düşün-araştır-tartış-yaz-sun çalışmasında öğrencilerle yapılan yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin yazma çalışmalarının düzeylerindeki artışı tespit etmiştir.

Yazma çalışmalarına başladıkları ilk etkinlik için yazdıkları metinler ile uygulamalardan sonra yazdıkları son metinler arasındaki olumlu farklar görülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinin yanında yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler yazma çalışmalarında kendilerini özgürce ifade etmişler, duygu ve düşüncelerini korkmadan aktarabilmişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları eserleri arkadaşlarıyla paylaşırken çekingen davranmamışlar ve yapılan yorumlara olumlu tepkiler göstermişlerdir. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin bilişsel yönden düşünme, kendilerini ifade etme, yeni fikirler üretme

becerilerini geliştirmelerine olumlu katkı sunmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine, sorunlara farklı bakış açısıyla bakabilmelerine, problemler karşısında farklı çözüm önerileri sunabilmelerine destek olmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenler öğrencileri yazmaya karşı destekleyebilir, yazma çalışmalarında onları cesaretlendirebilir. Bu sayede öğrenci yazmaya karşı olumsuz tutumunu daha kolay yenebilecektir.
- Okullarda yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamları oluşturulabilir.
- Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sayısı arttırılabilir.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanabilirliği için etkinlik planı hazırlanabilir. Bu plan doğrultusunda yaratıcı yazma etkinlikleri yapılabilir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yaratıcı yazma etkinlikleri yürütülebilir.
- Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının gözlemlenebilmesi için öğretmenler tutum ölçeğinden faydalanabilir.
- Öğrenciler çeşitli yaratıcı yazma eğitimlerine ve atölyelerine yönlendirilebilirler.
- Öğrenciler okuma yazma öğrendikten sonra yaratıcı yazma çalışmalarına başlanabilir.
- Aileler de öğrencilerin yazma çalışmalarına destek olabilir, onları cesaretlendirebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir devlet okuluyla sınırlı kalmıştır. Farklı okullarda da uygulanabilir. Özel ve devlet okulları karşılaştırılabilir.
- Bu çalışma dördüncü sınıflarda yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde de yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik etkinlikler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arthur, B. & Zell, N. A. (1996). Strategy for teaching creative writing skills to emotionally disturbed students. *Preventing School Failure*, 34(4), 26-31.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve erişisine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çapanoğlu, A. Ş., & Sulak, S. E. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde bilişsel çıraklık: bir eylem araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), 245-324. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1226661>
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 53-68.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2014). İlk okuma ve yazma öğretimi. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Brookes Publishing Company. Baltimore

- Graham, S., Berninger, V. and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students, *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., ve Harris, K.R. (2013). Common core state standards, writing and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research and Practice*, 28(1), 28-37. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12004>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*, PEGEM Yayınları.
- Kapar-Kuvaş, E., B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*, Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(119), 3-7
- Katrancı, M. ve Temel, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Maltepe, S. (2006), *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nasir, L., Naqvi, S. M. ve Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: an action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-31.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz - okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>

- Pardlow, D. K. (2003). *Flight to flatland: a descriptive study of using creative writing pedagogy to improve the teaching of first year english composition*, Doctoral of Dissertation, Indiana University, Pennsylvania.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 251-275.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma, *Dil Dergisi*, 151, 22-35
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 267-282.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, S. 27: 621-643.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi, T. Temur (Ed.) *İlkokuma Yazma Öğretimi* içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: (Akçağ Yayınları).
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23): 461-472.
- Uysal, H. (2022). *İkinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi: düşün-araştır-tartış-yaz-sun*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde ilk okuma ve yazma öğretimi, Hatice Vatansever Bayraktar, Kamil Arif Kırkıcı (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya İlkokul Eğitiminde Güncel Öğrenme ve Öğretme Konuları* içinde (s.21-52), İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Weldon, F. (2009). On assessing creative writing. *New Writing*, 6(3), 168-174.

Yılmaz, K. ve Arık, R. S. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi