

# Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar

*Academic Analysis and Discussions  
in Educational Sciences*

**Editörler**

**Doç. Dr. Ezgi Pelin YILDIZ • Dr. Öğr. Üyesi Derya KAYIRAN**



 **ÖZGÜR  
YAYINLARI**

# Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar

## Editörler

Doç. Dr. Ezgi Pelin YILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Derya KAYIRAN



Published by

**Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.**

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

---

## Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar

*Academic Analysis and Discussions in Educational Sciences*

Editörler: Doç. Dr. Ezgi Pelin Yıldız / Dr. Öğr. Üyesi Derya Kayıran

---

Language: Turkish

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

**ISBN (PDF):** 978-975-447-683-5

**DOI:** <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub191>

---



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>  
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

---

Suggested citation:

Yıldız, E. P. (ed), Kayıran, D. (ed) (2023). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar*.

Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub191>. License: CC-BY-NC 4.0

---

*The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>*

---



# İçindekiler

## Bölüm 1

---

Birleştirilmiş Sınıfların İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Becerileri Üzerindeki Etkileri	1
---	---

*Yeliz ÇELEN*

*Emine OKUR*

## Bölüm 2

---

Artificial Intelligence in Preschool Education	13
--	----

*Derya KAYIRAN*

*Alperen AVCI*

## Bölüm 3

---

The Role of Music in the Development and Support of Intrinsic Motivation in Preschool Period	25
---	----

*Merve ARABACI*

*Ümit Ünsal KAYA*

## Bölüm 4

---

Erken Yaşta Eğitsel Oyunlarla İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	47
---	----

*Anıl MANGUŞ*

## Bölüm 5

---

Ortaokul Matematik Derslerine Yönelik Ders Kurgulama Örnekleri	63
--	----

*Seher AKI*

*Cihat ABDİOĞLU*

## Bölüm 6

---

- Risk Çocuğun Oyununun Doğal Bir Parçası: Risk Almaya Değer 77  
*Halime DELEN*  
*Ümit Ünsal KAYA*  
*Emine AHMETOĞLU*

## Bölüm 7

---

- Eğitimde 3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Kullanımı 93  
*Ezgi Pelin YILDIZ*

## Bölüm 8

---

- Mesleki Uygulamanın Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Çocuk Sevme Düzeylerine Etkisi 111  
*Pınar POLAT*

## Bölüm 9

---

- Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 121  
*Ümit DOĞAN*  
*Seyfettin ABDURREZZAK*

## Bölüm 10

---

- Bir Öğretmen Olarak Disleksinin Farkına Varalım 141  
*Kenan GÜL*

## Bölüm 11

---

- Teaching Critical Thinking Skills: Really Fun When Online? 155  
*Bahadır Cabit TOSUN*

## Bölüm 12

---

- Eklemeli İmalat Teknolojisiyle Okul Öncesi Eğitim İçin Materyal Geliştirme 179  
*Mustafa BOZDEMİR*  
*Ayşe BOZDEMİR*

## Bölüm 13

---

- Claude Debussy'nin Piyano Müziğinde Çocuk Köşesi Süiti 187  
*Mehriban ALİYEVA*

## Bölüm 14

---

- Kars Halkevi Bünyesinde Gerçekleşen 26 Eylül Dil Bayramı Kutlamaları (1934-1948) 209  
*Güler ERTEM*

## Bölüm 15

---

- Birleştirilmiş Sınıflarda Drama İle Hayat Bilgisi Dersinin Sosyal Becerilere Etkisi 227  
*Dilek BALCI SEKİN*  
*Seda KERİMGİL ÇELİK*

## Bölüm 16

---

- Kredi Kullanımı ve Matematik 247  
*Adem DOĞAN*  
*Ayşegül AKAR*

## Bölüm 17

---

- Bilgi Çağında Öğrenme 275  
*İbrahim Halil YURDAKAL*

## Bölüm 18

---

- Madde İşlev Farklılığı (MİF) Belirleme Yöntemleri 295  
*Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN*







incelediği deneysel çalışmalarında bu iki sınıf türü arasında anlamlı farklılıklar olmadığını görmüştür. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre duyuşsal alanda daha iyi performans göstermişlerdir. Verilerden küçük bir kısmı, bu iki sınıf türü arasında, müstakil sınıfların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu da okul yaşamının değişken tabiatı ve karmaşıklığından doğmaktadır (Miller, 1991).

### Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri

Birleştirilmiş sınıfları oluşturma biçimleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

*Tablo 1: Birleştirilmiş Sınıf Uygulama Biçimleri MEB (2014)*

Öğretmen Sayısı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
1	(1 + 2 + 3 + 4)			
2	(1 + 2)		(3+4)	
3	(1)	(2 + 3)		(4)

Birleştirilmiş sınıfl oluşturulurken öğretmen, derslik ve öğrenci sayıları dikkate alınır (Erdem, 2019). Buna göre (MEB, 09.1.2015):

1. Bir öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda, ilköğretim 1,2,3 ve 4. Sınıf seviyesindeki öğrenciler bir grup halinde birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur.
2. İki öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda, normal koşullarda 1. ve 2. Sınıf seviyesindeki öğrenciler bir derslikte, 3. ve 4. sınıf seviyesindeki öğrenciler ayrı bir derslikte okutulur. Ancak sınıf ve öğrenci sayısı gibi etkenler değerlendirilerek farklı sınıf grupları düzenlenebilir (1) ve (2+3+4), ya da (1+2+3) ve (4) gibi gruplar da oluşturulabilir.
3. Üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda, normal koşullarda (1), (2+3) ve (4) şeklinde bir grup yapılması önerilir lakin öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak (1+2) ve (3) ve (4) ya da (1) ve (2+3) ve (4) gibi farklı modeller de düzenlenebilir.

### Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme- Öğretme Süreçleri

Birleştirilmiş sınıflarda dersler, öğretmenli ve ödevli olarak iki şekilde işlenmektedir.

*Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli derslerde;* öğretmenin, öğrencilerle arada aracı olmadan ilgilendiği, dersleri kendisinin yürüttüğü saatlerdir. Öğretmen, kazandırmak istediği bilgi, beceri ve tutumu öğrenciye aktarırken aktiviteleri öğrencilerle beraber yürütür. Öğretmen derse ayrıntılı bir şekilde planlama yaparak gelmeli, öğrencinin kendi başına iken anlaması güç olan etkinliklere öncelik vermelidir. Ödevli saatlere hazırlık olacak ve temel sağlayacak şekilde bir yol izlenmelidir (Erdem, 2019).

*Birleştirilmiş sınıflarda ödevli derslerde;* ödevli saatlerin başarılı bir şekilde geçirilmesi için öncelikle öğrencinin okuma, yazma ve hesaplama gibi temel kazanmış olması gerekmektedir (Karagöz, 1966). Öğrencinin, okuduğunu anlamadan, duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde yazıya geçiremeden veya dört işlem becerilerini kazanmadan ödevli saatlerde başarılı olması beklenemez. Öğrencinin yapacağı çalışma çok iyi şekilde planlanmalıdır. Öğrencilere kendi başlarına yapacakları etkinlikler en iyi biçimde aktarılmalıdır. Ödevli saatlerin verimliliği birleştirilmiş sınıfların başarısını ciddi bir şekilde etkilemektedir (Akbaşı ve Pilten, 1999; Erdem, 2019). Verilen ödevler tesadüfe bırakılmamalıdır. Öğrenci bu ödevle yalnızca eski öğrenmelerini tekrar etmekle kalmamalı ayrıca yeni öğrenmelere de zemin hazırlamalıdır. Verilen ödevlerin amacına ulaşmış ulaşmadığı mutlaka değerlendirilmelidir (Erdem, 2019).

Erken çocukluk döneminde başlayan ilk okuma ve yazma öğretimi ilköğretimin ilk basamağında yer almaktadır (Baş, 2006). Çocuğun gelecekteki başarısını da etkileyen okuma yazma becerisi, çocuğun okulda öğrendiği en önemli ve ilk beceridir (Yazanoğlu, 2011). İlk okuma yazma öğretiminin amacı sadece okur yazar bireyler yetiştirmek değil aynı zamanda akıcı, anlamlı, doğru ve hızlı okuma becerilerini de geliştirmektir (Demirel, 1998).

Bilgi çağında yaşayan dünyamızda bilimsel ilerlemeler ve hızlı gelişmeler her alanda bilgi izdihamına sebep olmuştur. Günümüzde kitle iletişim araçlarının çeşitliliği sebebiyle bu bilgiler hızla yayılmakta ve kullanılmaktadır. Bu durum, bireyin çağa ayak uydurması için bilgilerinin sürekli güncel tutması gerekliliği sonucunu doğurmuştur. Bununla birlikte, kişilerin ihtiyaç duyabileceği bilgiler de her geçen gün artış göstermiştir. Bilgiyi almanın çeşitli yolları vardır lakin en önemli bilgi alma yolu okumayadır. Hızlı okumanın kazanılması ve okuma becerilerinin geliştirilmesi bireyin gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Bireylerin, okumalarını hem daha da hızlandırmaları hem de okumaya ayırdıkları vakitten tasarruf etmeleri düşüncesiyle son yıllarda hızlı okuma çalışmalarına önem ve ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bireyin dil ve zihinsel becerilerini etkili kullanmaları hızlı okumayla sağlanmaktadır (Güneş, 2015). Gelişmiş toplumlarda, bireyin önemli işler yapması, gayret

gösterdiği alanda ilerlemesi, ileri okuma yazma becerisi ile mümkündür. Bu çağda yeniliklere adapte olabilen birey, etkin gelişmiş bir okuma düzeyine sahip olmadan istenildiği seviyede bir bilgi yığına ulaşamaz (Akyol, 2010).

Sticht (1984)'e göre bir insan anlayarak dakikada en fazla 250 ila 300 kelime okuyabilmektedir. Bu sayı 300 kelimenin üzerine çıktığında bireyin okunduğunu anlama düzeyinin düşeceğini savunmaktadır (Akt: Harris and Sipay, 1990). Bu görüşün aksine hızlı okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarla bireylerin okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin artacağını iddia edenler de vardır. "Dynamics Method" adında bir uygulamayla hızlı okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim alan bir grup üniversite öğrencisinin dakikada okudukları kelime sayısının 2600 ila 3000 arasına kadar çıktığı ve buna paralel olarak okuduğunu anlama seviyelerinin de uygulamaya katılmayan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu belirtilmektedir (Dedebali ve Saraçoğlu, 2010). Yine ilkokul sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkilerinin olduğu araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır (Dedebali ve Saraçoğlu, 2010). Ayrıca ülkemizde lise seviyesindeki öğrencilere yapılan araştırmada öğrencilerin ortalama okuma hızı 147,7 kelime olarak ortaya çıkarılmıştır (Coşkun, E. 2002). Dünya üzerindeki gelişmiş ülkelerde yapılan bazı araştırmalar sonucunda ders başarısı orta düzeyde olan bir öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 250 olarak tespit edilmiştir (Harris ve Sipay, 1990; Tinker ve McCullough, 1968). Bu çalışmalara göre öğrencilerimizin okumadaki başarılarının düşük olduğu ve bu konuda okullarda okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların, öğrencilere çekirdekten itibaren kazandırılması gerekmektedir. İlkokul birinci sınıfta okutulmaya başlanılan karesel metinler, öğrencinin okuma hızı becerisini desteklemektedir.

Kişilerin eğitim hayatında oldukça mühim bir yere sahip olan hızlı okuma becerisine öğrenim görüldüğü sınıf türü de etki edebilmektedir. Bu yüzden birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim görmekte olan 1. Sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerisi seviyelerinin karşılaştırılmasının alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

İlk okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ilk olarak ilkokulun birinci basamağında başlamaktadır. Ülkemizde birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf olmak üzere iki sınıf türü vardır. Bu sınıf türlerinin öğrencinin hızlı okuma becerisine etkisinin olup olmadığı bu çalışmada belirlenmek istenmekte-

dir. Temel amaç, birleştirilmiş sınıfların, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemektir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma becerisi ilkokulda öğrencinin mutlaka kazanması gereken temel beceridir. Bu beceri öğrencinin gelecekteki ders başarısını da etkilemektedir. Bilginin ve zamanın önemli olduğu bu çağda öğrencilerin hızlı okuma alışkanlıklarını çekirdekten itibaren edinmeleri gerekir. Öğrencinin sadece hızlı okuması değil okurken aynı zamanda anlaması da önemlidir. Öğrencinin okuma hızını etki eden birçok faktör vardır. Bunlardan biri de öğrenim gördüğü sınıfın yapısıdır.

Köy olgusuna dayanan birleştirilmiş sınıflar ülkemizin görmezden gelemecek gerçekliklerinden biridir. Bu uygulama yalnızca bizim ülkemizde değil, dünya üzerindeki birçok ülkede de uygulanmaktadır (Köklü,2000; Erdem,2019). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının bireysel çalışma yönünden öğrenciye kattığı avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır. Bu araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulaması olan sınıflar ile müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulgular MEB'in yürüttüğü projelere ve birleştirmiş sınıfların iyileştirilmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

## 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları kısaca şunlardır;

- 1- Araştırma, Mardin ili civarında birleştirilmiş sınıf uygulamalı okullardaki ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- 2- Araştırma, Mardin ili civarında müstakil sınıf uygulamalı okullardaki ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmektedir. Çalışmada kullanılan yöntem, nicel araştırma yöntemlerinden var olan durumu belirlemek amacıyla kullanılan tarama modellerinden genel tarama modelidir. Genel tarama modeli; çok fazla kişinin meydana getirdiği evrenden oluşan ve bu evren hakkında genel bir karara

varmak sebebi ile evrenin hepsini veya bir bölümü yani örneklemini üstünde yapılan çalışmadır (Karasar, 2005).

## 2.2. Evren ve Örneklem

*Evren*, araştırma problemini yanıtlamak için gereksinim duyulan elemanların tümünü kucaklayan yapıdır (Arık, 1991). Araştırmanın evreni; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezi ve köylerinde MEB' e bağlı 620 ilkokulda öğrenim gören toplam 22.676 adet birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

*Örneklem*, çeşitli tekniklerle seçilmiş canlı ve cansız evren elemanları ve üzerinde araştırmalar yapılan gruptur (Maxwell, 1996). Araştırmanın örneklemini belirlemek için de kartopu örnekleme yöntemiyle 8 adet birleştirilmiş sınıflı, 2 adet müstakil sınıflı olmak üzere toplam 10 okul seçilmiştir. Bu seçilen okulların birleştirilmiş sınıflarından 18, müstakil sınıflarından 18 olmak üzere toplamada 36 adet ilkokul birinci sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak, tüm ilkokul birinci sınıf öğrencilerine hitap etmesi amacıyla MEB tarafından öğrencilere tedarik edilen *Bilim ve Kültür Yayınları Türkçe ders kitabının 25 ve 26. sayfalarında bulunan "Çiftçi ile Oğulları"* metni kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızlarını, verilen metinde ölçülmek amaçlanmıştır. Metin, makale sonunda Ek-1 olarak yer almaktadır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma hızını belirlemek amacıyla metindeki sözcük adedi okuma süresine bölünmüş ve çıkan sonuç 60 ile çarpılmıştır. Bu formül her öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Metindeki kelime sayısı

Okuma hızı = ————— x 60

Okuma süresi (Saniye)

Uygulanan ölçme aracı sonrasında, grupların okuma hızı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla toplanan veriler, SPSS programı kullanarak Spearman Korelasyon Testi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

*Tablo 1. Öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin veriler*

		Müstakil Sınıf	Birleştirilmiş Sınıf
Müstakil Sınıf	r	1,000	-,129
	p	.	,610
Birleştirilmiş Sınıf	r	-,129	1,000
	p	,610	.

*Spearman Korelasyon Testi, \*p<0,05*

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf türlerinin okuma hızlarına etkileri bakımından aralarında anlamlı bir ilişki belirlenip belirlenmediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Spearman Korelasyon testinde, öğrencilerin sınıf türleri ve okuma hızları arasında negatif bir ilişki ( $r=-,129$ ) tespit edilmiştir ancak istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda veriler analiz edildiğinde sonuç anlamlı çıkmamıştır. Buna benzer yapılan bir çalışmada ise birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu iki sınıf türünde öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi seviyelerinin birbirlerine yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır (Coşkun, 2018).

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) tarafından yapılan “Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success” isimli çalışmanın sonucunda ise birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ile müstakil sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri aralarında göz önüne alınacak bir değere rastlanmadığından dolayı bu çalışmayı desteklemektedir. Yine aynı şekilde 1948 ve 1983 yılları arasında, ABD ve Kanada’da birleştirilmiş sınıflar üzerine yapılan deneysel çalışmalar sonucunda birleştirilmiş sınıfların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dikkate değer bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pratt, 1986). Karayipler’de birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okumalarındaki ilerlemelerine sınıf türlerinin etkileri

araştırılmıştır. Yapılan çalışmada özellikle birleştirilmiş sınıfların çocukların okuma seviyelerinin ilerlemesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma ilköğretim 1. sınıflar üzerinde gerçekleştirildiği için bu çalışmayı desteklemektedir (Berry, 2001).

Araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenim gördükleri sınıf türlerinin okuma hızları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak elde edilen bir başka sonuç ise hem müstakil sınıflarda hem de birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının olması gereken düzeyde olmadığıdır.

Güneş (2009) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem sonunda bir dakikada 60 kelime okumaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada ise birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 20, müstakil sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ise bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 24'tür. Akıcı okuma ve hızlı okuma konularında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlar bulunmuştur. Erden ve diğerleri (2002) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada 45 sözcük okudukları neticesine varılmıştır. Babayigit'in (2018) yaptığı araştırmada da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları ortalama kelime sayısını 50 olarak bulmuştur. Bu da çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Literatür tarandığında da buna benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2006; Coşkun, 2010; Keskin, 2012).

Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar, müstakil sınıfta öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ve birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dakikada ortalama 20 kelime okudukları, müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ise dakikada ortalama 24 kelime okuduklarını görülmüştür. Bu da ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin yıl sonunda okuması gereken kelime sayısının 3'te 1'idir. Öğrencilerin okuma hızlarının yeterli seviyede olmamasının nedenlerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.

Müfredatta en fazla ders saatinin Türkçe dersine ait olmasına rağmen öğrencilerin okuma hızlarının neden yeterli düzeyde olmadığına dair çalışmalar yapılabilir. Ayrıca hızlı ve akıcı okuma becerilerini öğrenciye kazandırabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan profesyonel bir program ile Türkçe müfredatına dahil edilebilir.



## Kaynakça

- Akbaşı, S. ve Ö. Pilten. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Kelime Uzunluğuna Göre Okuma Hızlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1302-8944 Yıl: 2018 Sayı: 46 Sayfa: 409-427.
- Baş, Ö. (2006). *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, S. A. (2009). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: *Gazi Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Coşkun, E. (2002-a) Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine
- Coşkun, İ. (2010). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, M. (2018). Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. 498724.
- Dedebali, N., C. ve Saracaloğlu, A., S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 171-183.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe program ve öğretimi*. Ankara: USEM. Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, R. A. (2019). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (Geliştirilmiş 8. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). How to Increase Reading Ability (Ninth Edition). *New York. Longman*.

- Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990). How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods. New York: Longman.
- Kadivar, P., Nejad, S. N. ve Emamzade, Z. M. (2005). "Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success". *World Academy of Science, Engineering and Technology*, (8).
- Karagöz, S. (1966). *İlkokul Programı Taslağı İşığında Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2014); Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları, 30.04.2014 tarihli 15 nolu karar.
- Miller, B. A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction.
- Oğuzkan, A.F (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Türk.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Tinker, M. A. ve McCullough. M. C. (1968) Teaching Elementary Reading. (Third Edition). New York. Appleton-Century-Crofts.
- Vural, F. ve Vural, M. (2000). *En son değişikliklerle birleştirilmiş sınıflar (1. ve 2. devre) yıllık, ünite ve günlük plan örnekleri*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık
- Yazanoğlu, G. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlk okuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi (Şırnak İli Örneği). *Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler*.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Ek-1****Araştırma Sorusu****Birleştirilmiş Sınıfların 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Üzerindeki Etkileri**

Merhaba, benim adım Emine ve Mardin ilinin Savur ilçesinde bir köy okulunda birleştirilmiş sınıf öğretmeniyim. Birleştirilmiş Sınıfların 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Üzerindeki Etkileri üzerine bir araştırma yapıyorum. Gönüllülüğünüz esasına dayanarak çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ediyorum. Bu ölçme aracında amacım öğrencilerin okuma hızlarını ölçmektir.

Ölçme aracı şu şekilde kullanılmaktadır:

1. Ölçme aracını öğrenci sayınız kadar çoğaltınız.
2. Öğrencinize metni okutunuz, metni okumayı bitirdiğinde kaç saniyede okuduğunu metnin sonundaki gerekli yere yazınız.

Yapmanız gereken işlem bu kadardır. Lütfen ölçme aracına öğrencilerin ismini yazmayınız. Emekleriniz için teşekkür ederim.

**ÇİFTÇİYLE ÇOCUKLARI**

Zengin ve yaşlı bir çiftçi hastalanmış, ömrünün sonuna yaklaştığını anlamış. Çocuklarını yanına çağırarak, baş başa konuşmuş onlarla. “Sevgili çocuklarım, bize atalarımızdan kalan tarlalarımızı sakın satmayın. Bu tarlada bir hazine saklı. Hazinenin yerini bilmiyorum. Ama hiç bıkmadan ararsanız bulursunuz. Bundan hiç kuşkunuz olmasın.” demiş. “Harmanı kaldırır kaldırmaz sürün tarlamızı. Kazın, belleyin, elinizin dokunmadığı tek yer bırakmayın. Tamam mı?” demiş. (...) Çocukları, babalarının öğütüne uymuşlar. Harmanı kaldırıncaya tarlalarını sürmüş, kazmış, bellemişler. El değmedik yer bırakmamışlar. Bunun sonucu olarak da tarlalarından eskisinden çok daha fazla ürün almışlar. Hazineye gelince, öyle bir şeye hiç rastlamamışlar. Ama babaları bilge adammış, çalışmanın da bir hazine olduğunu anlatmış.

La Fontaine Masalları

# Artificial Intelligence in Preschool Education

Derya KAYIRAN<sup>1</sup>

Alperen AVCI<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCTION

Children of today's age are more exposed to technology and its effects than a child who lived at any time before them. Artificial intelligence is one of the latest innovations that technology has to offer to humanity. Social and cultural factors such as individual experiences, personal background, and parental speeches about AI; affects children's perceptions of artificial intelligence. Children born in the age of artificial intelligence will have more efficient relationships with smart technologies from those who met with artificial intelligence and digital technologies in the later stages of their lives (Turkle, 1984; Druga, Williams, Breazeal, & Resnick, 2017). Children of this age, who are different from their predecessors in various aspects, may need different educational support. For this reason, educators of our age have great duties. The first of these is to use pedagogical methods that allow the development of educational materials that will enable effective learning in order to provide the highest benefit to students. Another important duty of the educators of our age is to enable students to engage in complex thinking structures and to train them in the use of mental strategies (Nist, 2000). At this point, it is believed that artificial intelligence applications can help teachers' instructional aspects and facilitate learning, and also allow students to take an active role in their own education (Akdeniz & Özdiñç, 2021).

Artificial intelligence, which is familiar to our ears from applications that can become a part of our daily lives such as 'Siri', 'Smart Cars', 'Face Recognition Systems' and Medical Diagnostic Methods is defined as a

---

1 Asist. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sutcu İman, University, Kahramanmaraş, Turkey, deryakeskinpalta@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0137-2119

2 Lec., Mus Alparslan University, Mus, Turkey, alperen.avci@alparslan.edu.tr ORCID: 0000-0003-2395-9495

computer-controlled device performing tasks by reasoning, making meaning, generalizing and acting in a human-like manner using past experiences (Nabiyev, 2010). Although artificial intelligence is defined as an algorithmic structure that imitates human intelligence (Nilsson, 2014); Russell and Norvig (2003) define artificial intelligence as machine intelligence or Computational Intelligence (Computer intelligence).

One of the examples to be given to the surprising effect of artificial intelligence on our lives is that with the artificial intelligence system Deepmind AlphaGo, an artificial intelligence company owned by Google, defeated South Korean Lee Se-Dol, who is regarded as the best 'Go' player in the world in 2016. The artificial intelligence that defeated Lee Se-Dol has watched more than 100,000 people's games and datasets to learn the game of Go. Afterwards, he improved his skills by playing the game on his own. After the defeat at the end of this competition, Lee Se-Dol retired (Webrazzi, 2022). This example can be considered as an evidence that can be given to the analysis, copying and interpretation of human thought by the artificial intelligence system.

Artificial intelligence is not a technology that points to a single concept. It is used as a general term such as data mining, algorithmic structures, natural language processing, computational intelligence (computational intelligence, computer intelligence) and machine learning (computer processes and develops real-life data and provides continuous improvements). The most used techniques in artificial intelligence; genetic algorithms (the situation where the most suitable solution can be preferred when a problem is encountered), artificial neural networks (the situation where information about events can be obtained and generalizations can be made when similar situations are encountered), expert systems (transferring the information of experts in the field to digital media and using this information without the need for an expert when necessary) intelligent factors (the ability to act and react appropriately and to communicate with the other person) and fuzzy logic (the situation where an event or situation cannot be expressed mathematically) (Bolat, Erol, & İmrak, 2004; Öngöz, 2020) ; Öztemel, 2003; Ünal and Uygunoğlu, 2005).

## **2. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION**

As in other areas of life, artificial intelligence in the education is one of the most popular topics of recent years. Artificial intelligence in the field of education attracts great attention in terms of increasing accessibility in education. Especially in recent years, there has been an abundance of

studies on the use of computers in education in order to develop learning environments that support the learning process in different environments (Nanni & Lumini, 2008). Artificial intelligence serves two main purposes in education; the first is to help teachers, and the second is to help learners by providing meaningful experiences (How & Hung, 2019). L. Pressey is the first person to mention the concept of artificial intelligence in the field of education and to use artificial intelligence in the field of education for the first time. Pressey used artificial intelligence in the exam evaluation of students in 1950. He talked about a machine system that immediately reported whether students' test results were right or wrong, but it was not well understood at the time. Afterwards, BF Skinner, who made a name for himself in the education world with his pigeon experiments, produced "Teaching Machines" in 1958. With this box machine made of two-section wood with the feature of rotation, the student could instantly learn whether the answers he wrote to the questions were correct or wrong, and as a result of giving the correct answer, he could move on to another question. (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). These machines can be thought of as the simplest algorithmic version of the 'intelligent teaching systems' applied today.

Today, the use of artificial intelligence in the field of education is becoming more and more important. Artificial intelligence applications are becoming more known and used every day (Holmes et al., 2019). When it comes to artificial intelligence applications in education, most people think of robot teachers. On the other hand, the subject of artificial intelligence in education is based on three main areas. These; data based artificial intelligence approach, logic based artificial intelligence approach and knowledge based artificial intelligence approach . Between 1980 and 2000, artificial intelligence studies in education were mostly carried out on the knowledge-based artificial intelligence approach. The research subjects in this period were carried out under the roof of smart teaching systems through three modules : student (student's learning situation), pedagogical (transferring learning material to the student through an interactive interface) and domain (area to be learned) . In today's world, it is seen that artificial intelligence applications are carried out using a data-based and logic-based approach rather than a knowledge-based approach (Holmes et al., 2019).

Artificial intelligence applications used in education; It consists of three systems: expert systems, dialog-based instructional systems and intelligent instructional systems. Expert systems are a knowledge-based system that consists of four modules such as 'knowledge renewal, knowledge base, inference and decision mechanism and interface . Expert systems are the state of transferring the information of experts in the field to digital media and

using algorithms to benefit from this information when necessary without the need for an expert (Önder, 2003). Translated into our language as intelligent instructional systems or intelligent instructional systems, this system is pedagogical computer programs that predict how the student can teach the subject. Using artificial intelligence technology, this system can observe and evaluate the performance of students and offer a suitable training program to the student. By imitating a teacher, it can create a program suitable for the student's capacity (ability and level) (Piramuthu, 2005). Dialogue-based tutorial systems. It is a system that can imitate dialogues between a human teacher and a human student. In this system, natural language processing and generation mechanisms, fuzzy logic and expert systems approach can be used. Dialogue-based tutorial systems provide appropriate feedback to students by evaluating educational expectations and misconceptions with semantic analysis tools (Holmes et al., 2019)..

### **3. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL EDUCATION**

Artificial intelligence occupies very little space in the relevant literature (Arık and Seferoğlu, 2020). When we look at the related literature on preschool education level, it is seen that there are fewer studies in this field compared to other school levels. However, it is argued that computational thinking skill is not only a skill of software developers, and that people of our age should be able to perform this action like the ability to do four operations or read and write. In this way, it is believed that children can move from being a consumer to a producer in terms of technology (Wing, 2006, Özçınar, 2017). Artificial intelligence technologies have begun to gain importance on children's lives, learning styles and playing styles (Druga et al., 2017; McReynolds, et al., 2017). Artificial intelligence technology can determine the needs of education and students, and can make decisions and models accordingly (Noe, 2009). Artificial intelligence can offer a more personalized education model by considering elements such as how any subject should be taught, how the learner can learn and how he/she feels (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016). It is believed that an artificial intelligence education to be given in the preschool period will make children more advantageous in the future in understanding and using artificial intelligence-operated devices, which are starting to occupy more and more space in our lives (Williams, Park, & Breazeal, 2019). The idea of giving artificial intelligence education to children first emerged in 1971 with the work of Papert and Solomon. Papert and Solomon (1971) wanted children to explore artificial intelligence applications with the LOGO program and

the turtle robot (Turtle Robot) . Today, we see that similar studies continue. A platform called Kickstarter tries to inform children about artificial intelligence with videos and similar applications (Chen, 2017). Block-based programming languages such as ‘machine learning for children’ (Lane, 2018) and ‘artificial intelligence with eCraft2Learn ‘ (Kahn and Winters, 2018), and Cognimates (Druga, 2018) offer children the opportunity to create projects on online platforms using artificial intelligence services. But these applications are suitable for 7 years old and above. Apart from these, there are programs where preschool children can produce something on their own through artificial intelligence. As a result of the researches, several curricula produced for preschool education on artificial intelligence were found. One of them is the work of Williams et al. (2019). Williams and colleagues planned to educate preschoolers about artificial intelligence by developing a hands-on toolkit and curriculum called PopBots. Thanks to this toolkit and curriculum, children can do programming, get training, and communicating with a social robot, and so they can grasp artificial intelligence. On the other hand, when the literature is examined, it is seen that a robot named KIBO and a curriculum and measurement tool designed for it have been designed for children aged 4-7 (Sullivan, 2016). KIBO is a robot application that uses concrete programming blocks with symbols, designed for children who do not yet know how to read. Also, StratchJr is a free application that allows children aged 5-7 to develop their computational thinking skills by programming stories and games on the tablet (Flannery et al. 2013). It is stated that StratchJr is preferred by children due to its recording and photo-add feature (Leidl, Bers, & Mihm, 2017). SoRo is a programming interface for children aged 4-8. children; With this program, it is thought that they can better understand computational concepts (Gordon, Breazeal, & Engel, 2015).

Studies indicate that children cannot clearly understand how smart toys and technologies work (McReynolds et al., 2017; Druga et al., 2017). In a study, children’s compatibility with smart toys was investigated and they concluded that children trust and are influenced by smart toys (Belpaeme, Kennedy, Ramachandran, Scassellati, & Tanaka, 2018).

According to Piaget, a scientist known for his mental theory in early childhood, algorithm design and pattern recognition skills can be given as examples of computational skills that can be acquired in the preschool period (Hsu, Chang, & Hung, 2018). According to Piaget, children use their senses to understand the world and perceive it concretely. However, in today’s world, not only are concrete objects sufficient, but also children need virtual tools to perceive the world (Strawhecker & Bers, 2019). In



this area, Papert was influenced by Piaget's constructivism approach, and he himself put forward the constructionism approach. According to this approach, children can learn best by doing concrete things in the real world (Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014; Papert, 1980). The virtual world equivalent of creating tangible products includes creating, writing, constructing and revising virtual objects on the basis of the concept of 'learning by designing and producing' (Siper-Kabadayı, 2019). Children can constantly produce something in their own minds by designing new products in the virtual world (Resnick, 2019). Computational thought systems that children use to produce something in early childhood can be listed as: sequencing, repetitions, conditions and debugging (Brennan & Resnick, 2012). Studies on computational thinking have stated that young children learn best by seeing ideas over and over, participating in interactive activities, and putting computational ideas in a social framework (Williams et al., 2019). For example, activities including sequencing skills applied in the classroom support algorithm skills in early childhood. In this way, coding, robotic or computational skills can be taught to children in a fun way through activities (Wing, 2006; Kalelioğlu & Gülbahar, 2014). On the other hand, it is believed that artificial intelligence techniques in the field of education create powerful learning environments and provide interactive experiences for all students..

#### **4. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

In this study, it has been tried to provide a general view about artificial intelligence in preschool education on the basis of artificial intelligence and artificial intelligence in education and to shed light on the program development studies that are hoped to be done in this field . It should be taken into account that artificial intelligence continues to improve itself every day. In today's world, even as this research is being prepared, there is a high probability of a new development in the field of artificial intelligence. The important point here is that integration of artificial intelligence into the field of education and using it appropriately. In order for AI to be used more efficiently in education, our understanding of AI needs to be improved. Artificial intelligence is not just a technology consisting of a few applications. In a world where artificial intelligence technologies are rapidly integrated into the field of education in developed countries, it is essential to have such program development studies in our country. In the field of education, artificial intelligence can be used in supporting the teacher, in classroom and school management, in the management of administrative affairs, as well as in educational applications that support the student. With

artificial intelligence technologies that allow personalized education, student assessment can gain a new dimension and effective support can be provided to the student. In the program development studies to be carried out by the Ministry of National Education, artificial intelligence should be considered in all these steps and appropriate developments should be made. One of the most important elements in the integration of artificial intelligence into education is teachers. In-service training for teachers on artificial intelligence is likely to help progress in this regard. It is believed that the earlier artificial intelligence technologies are introduced, the more progress will be made. For this reason, it would be much more beneficial to start artificial intelligence studies as of the preschool period. In the program development studies to be carried out, artificial intelligence -based applied trainings to be carried out from early childhood education will be beneficial for our future. It should not be forgotten that; In today's world, it will not be enough to teach children only artificial intelligence. If we want them to have a say in the world of the future, we need to educate our children as individuals who understand and produce artificial intelligence. For this, we should start with the preschool education degree, which is the first step of education, and equip our students with artificial intelligence technologies. Finally, it can be said that; Artificial intelligence is one of the most important inventions in the history of the world. Just as the development of steam engines in the past caused a great change in the world in the context of the industrial revolution; It can be said that the discovery and development of artificial intelligence is an equally or perhaps even more important revolutionary movement. And people and countries should definitely include the subject of artificial intelligence in their education policies and raise their citizens well-equipped in this field.

## REFERENCES

- Akdeniz, M. and Özdiñç, F. (2021). Investigation of Turkey-Addressed Studies on Artificial Intelligence in Education . Van Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education, 18 (1), 912-932 . DOI: 10.33711 / yyuefd.938734
- Arık, G. and Seferoğlu, SS (2020). Artificial Intelligence Studies in Education: Research Trends, Challenges and Solution Proposals. Nabiye, V. & Erumit, AK (Ed.). Artificial Intelligence in Education in From Theory to Practice. Ankara: Pegem Publishing
- Belpaeme, T. , Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., and Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics* 3(21):eaat5954.
- Bers, MU ., Flannery, L., Kazakoff, ER, and Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering. Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157.
- Bers, MU (2018a). *Coding as a Playground*. London and New York: Routledge Press.
- Brennan, K. , and Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Annual American Educational Research Association meeting, Vancouver, BC, Canada. Access: [http://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan\\_Resnick\\_AERA2012\\_CT.pdf](http://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf)
- Chen, S. 2017. How to explain ai to kids - the eliza effect. 20.02.2022 Access address: <https://medium.com/eliza-effect/science-fiction-movie-trailers-and-youtube-videos-i-use-to-help-kids-understand-artificial-38a6c08d4652>
- Bolat, B. , Erol, KO and Imrak, CE (2004). Genetic algorithms in engineering applications and the Function of operators. *Sigma*, 4, 264-271.
- Drigas, AS and Ioannidou, RE (2012). Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, 28(6), 1366.
- Druga, S. (2018). *Growing up with AI: Cognimates: from coding to teaching machines*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Druga, S. , Williams, R., Park, HW, and Breazeal, C. (2018). How smart are the smart toys ? : children and parents' agent interaction and intelligence attribution. In *Proceedings of the 17th ACM Conference on Interaction Design and Children*, 231–240. ACM.
- Druga, S. , Williams, R., Breazeal, C., and Resnick, M. (2017). Hey google is it ok if i eat you ? : Initial explorations in child- agent interaction. In

- Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children, 595–600. ACM.
- McReynolds, E. , Hubbard, S., Lau, T., Saraf, A., Cakmak, M., and Roesner, F. (2017). Toys that listen: A study of parents, children, and internet-connected toys. In Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM, 5197–5207.
- Flannery, L. P. , Silverman, B., Kazakoff, ER, Bers, MU, Bonta, P., and Resnick, M. (2013). Designing scratchjr: support for early childhood learning through computer programming. In Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children, 1–10. ACM.
- Gordon, G. , Breazeal, C., and Engel, S. (2015). Can children catch curiosity from a social robot? In Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction, 91–98. ACM.
- Holmes, W. , Bialik, M., and Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign
- How, ML and Hung, WLD (2019). Educing AI-Thinking in Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Education. Education Sciences, 9(3), 18
- Hsu, TC ., Chang, SC, and Hung, YT (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. Computers & Education, 126, 296–310.
- Kahn, K ., and Winters, N. 2018. Ai programming by children. Access Address: [https://project.ecraft2learn.eu/wpcontent/uploads/2018/08/Ai\\_programming\\_Constructionism\\_2018-v2.pdf](https://project.ecraft2learn.eu/wpcontent/uploads/2018/08/Ai_programming_Constructionism_2018-v2.pdf)
- Kalelioğlu, F and Gülbahar, Y. (2014). The effect of instructional techniques on critical thinking and critical thinking. dispositions in online discussion. Educational Technology & Society, 17(1), 248–258.
- Korean-go-champion-se-dol-deepmind-a-retired-after-defeated-oldunya-acikladi Access address: <https://webrazzi.com/2019/11/28/korean-go-champion-se-dol-deepmind-a-declared-retired-after-beaten/> Accessed on February 11, 2022
- Lane, D. (2021). Machine learning for kids: A project-based introduction to artificial intelligence. No Starch Press.
- Leidl, K. D .; Bers, MU; and Mihm, C. (2017). Programming with scratchjr: a review of the first year of user analytics. Siu-cheung KONG The Education University of Hong Kong, Hong Kong 116.
- Luckin, R. , Holmes, W., Griffiths, M., and Forcier, LB (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in Education. London: Pearson Education.
- Nabiyev, VV (2010). Artificial intelligence . Ankara: Seçkin Publishing.

- L. Nanni and A. Lumini, (2008). Ensemble generation and feature selection for the identification of students with learning disabilities, *Expert Systems with Applications*, 36, pp. 3896–3900.
- Nilsson, NJ (2014). *Principles of artificial intelligence*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
- Nist, LS and Holschuh, PJ (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Noe, R. (2009). *Training and development of human resources* ( Trans. Canan Çetin). Istanbul: Propedia Publishing.
- Onder, HH (2003). Computer Use and Expert Systems in Distance Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (3): 142-146.
- Öngöz, S. (2020). New generation teaching materials using artificial intelligence technology. Nabiye, V. & Erumit, AK (Ed.). *Artificial Intelligence in Education in From Theory to Practice*. Ankara: Pegem Publishing.
- Özçınar, H. (2017). Bibliometric analysis of computational thinking research. *Educational Technology Theory and Practice*, 7(2), 149–171. doi: <https://doi.org/10.17943/etku.288610>
- Oztemel, E. (2003). *Artificial neural networks*. Istanbul: Papatya Publishing.
- Papert, S. and Solomon, C. (1971). *Twenty things to do with a computer*. Cambridge, MA.
- Papert, S. (1980). *Mind storming: Kids, computers and strong ideas* . New York: Basic Books.
- Piramuthu, S. (2005). Knowledge-based web-enabled agents and intelligent tutoring systems. *IEEE transactions on education*, 48(4), 750-756.
- Trench-Bully, G. (2019). *The effect of robotic applications on creative thinking skills of preschool children*. Unpublished master's thesis. Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Sullivan, AA (2016). *Breaking the STEM Stereotype: Investigating the Use of Robotics to Change Young Childrens Gender Stereotypes About Technology and Engineering*. Ph.D. \_ Dissertation, Ph. D. Dissertation. Tufts University.
- Strawhacker, A. and Bers, MU (2019). “I Want My Robot to Look for Food”: Comparing Kindergartner’s Programming Comprehension Using Tangible, Graphic, and Hybrid User Interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 293-319. Accessed May 17, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/161409/>.
- Resnick, M. (2019). *Kindergarten for life* ( trans. G. Sert, B. Çetin and C. Aşkın ) . Istanbul: Aba Publication. (Original work was published in 2017).
- Russell, SJ and Norvig , P. (2003). *Artificial Intelligence: a Modern Approach*. Prentice Hall, 2nd edition.

- Turkle, S. (1984). *The Second Self: Computers and the Hman Spirit*. New York, NY, USA: Simon & Schuster, Inc.
- Unal, O. and Uygunoğlu, T. (2005). Fuzzy logic approach on the effect of Seyitömer fly ash on the compressive strength of concrete. *Electronic Journal of Construction Technologies*, 1(1), 13-20.
- Williams, R. , Park, HW, and Breazeal, C. (2019). A is for Artificial Intelligence: The Impact of Artificial Intelligence Activities on Young Children's Perceptions of Robots. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems CHI '19*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Paper 447, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1145/3290605.3300677>
- Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communations of the ACM*, 49(3), 33-35.



# The Role of Music in the Development and Support of Intrinsic Motivation in Preschool Period

Merve ARABACI<sup>1</sup>

Ümit Ünsal KAYA<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCTION

In the early years of a child's life, numerous factors play a crucial role in shaping their cognitive, emotional, and social development. One such factor that has garnered considerable attention from researchers and educators is the influence of music. Music has long been recognized as a powerful tool for engaging young minds and fostering various aspects of their growth. Specifically, it has been postulated that music can significantly contribute to the development and support of intrinsic motivation in preschool-aged children (Grant, 2021; Williams & Berthelsen, 2019).

Intrinsic motivation refers to the internal drive and curiosity that individuals possess, propelling them to engage in activities for the inherent pleasure and satisfaction derived from the task itself (Smidt & Kraft, 2019). It is a pivotal element in children's early development, as it lays the foundation for their lifelong learning and achievement. Preschool, which typically spans from ages three to six, marks a critical period during which children experience substantial growth in various domains, including cognitive, social, emotional, and physical development. It is within this developmental context that the impact of music on intrinsic motivation becomes particularly salient (Tate, 2022).

---

1 Research Assistant, Afyon Kocatepe University, Department of Early Childhood Education, bcr.mrv@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9837-3950

2 Teaching Assistant, Afyon Kocatepe University, Department of Early Childhood Education, umitunsalkaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7662-8089



Over the past decades, an increasing body of research has explored the multifaceted relationship between music and intrinsic motivation in the preschool period (Reinsalu, Timoštšuk, & Rukonen, 2022). These studies have demonstrated that exposure to and active participation in music-related activities can have profound effects on children's motivation, engagement, and learning outcomes. For instance, children engaged in music-making activities tend to exhibit heightened levels of interest, persistence, and enjoyment, which are key components of intrinsic motivation. Moreover, music has been found to enhance children's cognitive skills, such as language development, spatial-temporal reasoning, and memory capacity, which further contribute to their intrinsic motivation (Barret et al., 2022).

Furthermore, music provides a unique and enriching context for social interaction and emotional expression, fostering positive peer relationships, empathy, and self-confidence. Through group singing, dancing, and playing musical instruments, preschoolers not only engage in collaborative and cooperative activities but also develop a sense of belonging and identity within their peer group. These social and emotional aspects of music experiences are closely intertwined with intrinsic motivation, as they provide a supportive environment that nurtures children's self-esteem and self-efficacy, thus motivating them to explore and learn.

In light of the accumulating evidence on the positive impact of music on intrinsic motivation in the preschool period, it is crucial to delve deeper into the underlying mechanisms that drive this relationship. By gaining a comprehensive understanding of how music influences children's motivation, educators, parents, and policymakers can effectively harness the power of music to optimize preschoolers' learning experiences.

This chapter aims to explore the role of music in the development and support of intrinsic motivation during the preschool period. By reviewing empirical studies and theoretical frameworks, we will examine the cognitive, social, and emotional mechanisms through which music contributes to the enhancement of intrinsic motivation. Additionally, practical implications and recommendations for educators and parents will be discussed, providing valuable insights into how music can be effectively integrated into preschool curricula and daily routines to optimize children's motivation and learning outcomes.

## **2. THE RELATIONSHIP BETWEEN MUSIC AND EDUCATION**

Music education, considered an essential component of contemporary educational systems, aims to develop an individual's intelligence and abilities to their maximum potential and enable competence in music. In this sense, there are various studies that examine the cognitive and intellectual effects of music on the development within the context of contemporary education (Şendurur & Barış, 2002). Music serves as a positive and desired educational environment, assisting children in their learning process. This is because music alters children's brain waves, enhances memory, improves attention and focus, increases harmony among children, supports desire and motivation, fosters discipline, and makes the learning environment enjoyable (Brewer, 1995). Various studies have demonstrated that the use of music in education supports children's aesthetic and constructive thinking skills, expressive language abilities, enhances their academic performance, improves their reading and writing skills, and contributes positively to the education of children with learning difficulties (Can, 2000). Music emerges as an effective method to support higher-order thinking skills, which is one of the fundamental components of education (Snyder, 1997). By incorporating a quality music education program into children's education, it can provide opportunities for children to recognize the joy and meaning of life and enable them to live within the classroom and society. Furthermore, fostering creativity and developing thinking skills through various activities can lead to positive improvements in behavior (Çilden, 2001). The satisfaction and pleasure derived from music education experiences have a motivating power to engage children in active learning. The achievement gained through effective music education provided by skilled instructors serves as a motivating factor (Çilden, 2001).

The relationship between music and education is a topic of great interest and significance in contemporary educational discourse. Music education is recognized as an integral part of modern educational systems, aiming to optimize individuals' cognitive and intellectual development while fostering musical competence. The impact of music on cognitive and mental development has been extensively explored through numerous studies, shedding light on its multifaceted benefits within the realm of education (Şendurur & Barış, 2002). Music has proven to create a positive and conducive learning environment for children, influencing their brain waves, enhancing memory retention, promoting attention and concentration, fostering harmonious relationships among peers, boosting motivation

and ambition, instilling discipline, and infusing the learning process with enjoyment and entertainment (Brewer, 1995).

Research has consistently highlighted the positive correlation between music education and the enhancement of children's aesthetic and constructive thinking skills, as well as their expressive language abilities. Moreover, incorporating music into educational practices has been found to improve overall academic performance, particularly in areas such as reading and writing. Notably, children with learning difficulties have also benefitted from music education, with positive contributions to their educational journey (Can, 2000). Music emerges as an effective tool in supporting the development of higher-order thinking skills, an essential aspect of comprehensive education (Snyder, 1997). By implementing a well-designed and quality music education program, children can experience the joy and meaning of life, enabling them to thrive within the classroom and broader society. Additionally, such programs nurture creativity and facilitate the development of critical thinking abilities through engaging activities, leading to positive behavioral outcomes (Çilden, 2001). The satisfaction and delight derived from music education experiences hold a significant motivational power, encouraging children to actively participate in the learning process. The achievement attained through a robust music education curriculum, delivered by skilled educators, serves as a driving force for students (Çilden, 2001).

In conclusion, the relationship between music and education is a dynamic and mutually beneficial bond. The incorporation of music into educational settings offers numerous advantages, encompassing cognitive development, academic performance, social cohesion, and personal growth. A comprehensive understanding of the profound impact of music on education can inform educational policies and practices, emphasizing the importance of integrating music into curricula and ensuring the availability of high-quality music education programs. By recognizing the intrinsic value of music education, we can provide children with a holistic learning experience that fosters their intellectual, emotional, and social well-being.

### **3. THE PLACE AND IMPORTANCE OF MUSIC IN EDUCATION**

It is crucial to create an environment that enables children to acquire music experiences from an early age and sustain this habit throughout their future lives. Learning to play a musical instrument not only enhances children's intelligence but also benefits them in various areas such as

discipline, problem-solving, and systematic work habits (Alkaya Yener, 2011). For preschool children, music serves as a common denominator in their lives, as they sing together, instinctively keep rhythm, and move to the music (Mayesky, 2011). During this period, music can be used as a support to draw attention and address issues such as children becoming disengaged from activities, struggling, or experiencing distractions. By incorporating inclusive activities that do not bore or overwhelm children, the impact of education can be enhanced (Yüksel, 1996). Moreover, research has shown that educational activities utilizing music in preschool settings provide opportunities for children's long-term learning. Consequently, language learning activities conducted through music have been found to be more effective in facilitating children's learning compared to traditional methods based on rote memorization (Modiri, 2010). A study by Yılmaz (2006) revealed that music and play activities are effective in helping 6-year-old preschool children acquire number and mathematical concepts. Uszler (2000) emphasized the significant role of music engagement in the development of children's learning functions. Additionally, it has been noted that children who play musical instruments at an early age have more developed brain regions compared to non-instrument-playing children, possess higher IQ ratios, and achieve higher academic success (Alkaya Yener, 2011). Furthermore, a correlation has been found between the musical ability and mathematical ability of preschool children, indicating that music education has positive effects on their mathematical performance (Karsal, 2004). Dikici (2002) found that the implementation of education using the Orff technique had positive effects on children's mathematical abilities. Both music education and the use of music as a background in education can support individuals' cognitive performance and, therefore, enhance their mathematical skills (Karsal, 2005).

The inclusion of music in education, particularly during early childhood, holds immense value and importance. By providing children with opportunities to engage with music at an early stage, we can foster a lifelong connection and appreciation for this art form. Learning to play a musical instrument offers benefits beyond musical skill development. It nurtures discipline, problem-solving abilities, and systematic work habits, contributing to children's overall cognitive and personal growth (Alkaya Yener, 2011). For preschool children, music becomes a shared experience as they sing together, move to the rhythm instinctively, and find a common ground in their lives (Mayesky, 2011). Utilizing music as a tool in addressing challenges such as disengagement, difficulties, or distractions can effectively capture children's attention without overwhelming them. By incorporating

inclusive and integrative activities, we can maximize the impact of education (Yüksel, 1996).

Research demonstrates that music-based educational activities in the preschool period provide opportunities for long-lasting learning experiences. Specifically, language learning activities conducted through music have proven to be more effective than traditional methods based solely on rote memorization (Modiri, 2010). Moreover, engaging children in music and play activities has been shown to enhance their understanding of number concepts and mathematical skills (Yılmaz, 2006). The engagement with music has been identified as a catalyst for the development of learning functions in children, resulting in enhanced brain regions, higher IQ ratios, and improved academic achievements (Alkaya Yener, 2011). Furthermore, the correlation between musical ability and mathematical performance highlights the positive impact of music education on children's mathematical abilities (Karsal, 2004). By incorporating music into education, whether through dedicated music education programs or the integration of music as a background in various educational contexts, we can support individuals' cognitive performance and promote the development of their mathematical skills (Karsal, 2005).

In conclusion, music holds a significant place in education, particularly during early childhood. Its inclusion enriches children's learning experiences, fosters their cognitive and personal development, and cultivates a positive attitude towards lifelong learning. By recognizing the inherent value of music in education, policymakers and educators can ensure the provision of high-quality music education programs that contribute to the holistic development of children. The findings from research studies underscore the importance of incorporating music into educational practices, emphasizing the potential benefits for children's cognitive abilities, mathematical skills, and overall academic performance. Therefore, it is essential to create an educational environment that values and integrates music, providing children with the opportunity to explore, create, and connect with this universal language of expression.

#### **4. THE FUNCTIONAL USE OF MUSIC**

Human social interactions have shaped culture, and music has been accompanying this cultural formation from the very beginning. Music has exhibited social differences and evolved according to societies and their needs. Religion, politics, and economy, which are fundamental building blocks of social life, have always benefited from the functional power of music (Göher,

2007). Throughout different stages of human life, music serves various functions such as pleasure, entertainment, relaxation, education, therapy, emotional fulfillment, and expression, as well as scientific, artistic, and cultural functions. Due to its diverse functions, music holds an undeniable place in the sociology of humanity (Erdal, 2007). When considering the functions of music in general, Erdal (2007) states the following:

- Personal functions encompass communication, education, and therapy.
- Social functions involve individuals' socialization and the development of a sense of belonging through cultural transmission.
- Looking at its national and international impacts, music forms a system in which personal and social functions intertwine to constitute a whole.

Educators, thinkers, pedagogues, and statesmen have long emphasized the educational function of music. For instance, *Aristotle* used the following statement to emphasize the importance of music in education: “Nothing is as powerful as rhythm and singing in expressing emotions fully. Since music has such a strong impact, it must undoubtedly be used in children’s education” (cited in Kaya & Ayan, 2016).

In ancient Greece, music was regarded as a tool for pleasure and spiritual refinement, and it was considered one of the foundations of education. The ancient Greeks even viewed music as a means of moral education and discipline. Moreover, Greek philosophers attributed a value to music that extended beyond the boundaries of art (Yavuz, 2006). *Plato*, for instance, prioritized the development of the soul over the physical body and believed that the soul would ascend through the use of music in education, considering it one of the essential elements of education (Akkaş, 1993).

The functional use of music throughout history has been widely acknowledged by scholars, philosophers, and educators. From ancient civilizations to contemporary society, music has served various purposes beyond mere entertainment. It has been recognized as a powerful tool for communication, personal development, socialization, and cultural preservation. The quotes from Aristotle, as well as the emphasis placed on music by ancient Greek philosophers like Plato, highlight the long-standing recognition of music’s educational significance. These historical perspectives further reinforce the enduring value and role of music in education today.

Understanding the multifaceted nature of music and its profound impact on individuals and societies can inform educational practices. By incorporating

music into educational settings, educators can harness its potential to enhance learning experiences, facilitate emotional expression, promote cultural understanding, and foster personal growth. The functional use of music in education extends beyond its intrinsic artistic value and encompasses its transformative power as a holistic tool for human development.

## 5. THE THERAPEUTIC USE OF MUSIC

Music affects both the mind, body, and soul by establishing a balance among them (Karamızrak, 2014). As a universal phenomenon, music has been an indispensable part of human life throughout history, transcending language, religion, race, color, gender, and nationality. It has found its place in all societies as an art form known for its emotional and spiritual impact, in addition to its effects on other art forms. Music is utilized for the treatment of various conditions such as mental retardation, attention and memory problems, hyperactivity and learning disorders, autism, and certain psychological and mental illnesses, particularly in children, due to its influence on motivational levels (Ünal, 2007). While music is generally perceived as a form of entertainment among the public, it is essentially an art that expresses emotions and thoughts in a harmonious and aesthetic manner. Throughout history, numerous scientific studies have supported the notion that music is not merely an entertainment tool but also an art form that enables individuals to express themselves, reflect their emotions and thoughts, and have various effects on people (Gencel, 2006).

Music conveys information to the brain by utilizing neurological processes and facilitates the recovery of impaired functions, thereby exerting an effect on development and learning (Rao, Mayer, & Harrington, 2001). By stimulating cells and nerves that have lost their motivation, music therapy exhibits a therapeutic effect. Music therapy is a specialized field that utilizes music and musical activities to meet social, psychological, physical, and mental needs of individuals. Voigt (2013) stated that therapeutic music can help individuals with cognitive and neurological disorders to become active and self-therapeutic.

The therapeutic use of music actually dates back to ancient times. Our ancestors also used music to treat many illnesses. The Turkish Music Research and Promotion Group (TÜMATA), established in 1976, conducted research on the effects of musical modes performed in Turkish music on mental and physical health, as explained by the Turkish scholar *Farabi* who is also known as *Alpharabius*. According to TÜMATA's findings, as cited in the work of Alkaya Yener (2011), the effects of Turkish musical modes are as follows:

Rast mode: Provides joy and peace to individuals. Effective during the early morning hours.

- Rehavi mode: Gives individuals a sense of infinity. Effective during the early morning hours.
- Köçek mode: Instills sensitivity and responsiveness in individuals.
- Büzürk mode: Creates a feeling of hesitation and caution in individuals.
- İsfahan mode: Provides individuals with mobility and a sense of security.
- Neva mode: Offers pleasure and refreshment to individuals.
- Uşak mode: Brings happiness to individuals. Effective during sunset.
- Zırgüle mode: Induces sleep in individuals.
- Saba mode: Instills courage, strength, and determination in individuals. Effective from morning until noon.
- Buselik mode: Empowers individuals.
- Hüseyini mode: Provides tranquility and comfort to individuals. Effective in the morning hours.
- Hicaz mode: Instills humility in individuals. Effective between noon and afternoon.
- Nihavend mode: Provides tranquility and peace to individuals. Therefore, it has gained importance in the treatment of mental illnesses. Effective in the afternoon.

One of the great Islamic scholars, *Ibn Sina* (980-1037), also known as *Avicenna*, was a philosopher who also showed interest in music and investigated its therapeutic use. Ibn Sina expressed the effects of music on human and mental health as follows: “One of the best ways to treat is to increase the patient’s mental and spiritual powers, give them courage to better fight the disease, play them the best music, and bring them together with loved ones...” (Alkaya Yener, 2011).

Research on the therapeutic use of music underwent changes with the ability to visualize brain functions in the 1990s. In these studies, it became apparent that the perception and creation of music form a complex blueprint in the brain. Furthermore, the research showed that while music creates physiologically complex patterns, it has a significant impact on cognitive, emotional, and sensorimotor processes by stimulating the brain (Ölçer, 2018). In his study examining research on the healing effects of sound and



music in medical treatments, Karamızrak (2014) emphasized the need to harness the power of music, especially for individuals experiencing pain, as listening to music suitable for their mood helps them focus less intensely on their pain within the silence. One function of music therapy is to redirect attention away from discomfort. When individuals synchronize with the music they are listening to, it affects brain waves, heart rate, breathing, and other organic rhythms.

## **6. The Motivational Contribution of Music to Child Development Areas**

Music is closely related to development. Experiments have shown that the proper and effective use of music has significant contributions to various areas of child development, especially in the domain of cognitive development (Ulubağ, 2013). As an art and science that integrates the mind and emotions, music plays an active role in the development and transformation of individuals from both intellectual and emotional perspectives (Şendurur & Barış, 2002). Music education not only contributes to children's physical, mental, sensory, and language development but also enhances their perception, focus, and learning of listening skills (Gültek, 2002; Yağışan, Köksal, & Karaca, 2014). Denk (2000) found in his study that music education significantly influences the receptive language development of preschool children. During this period, music education provides an opportunity for children to understand cause-and-effect relationships, in addition to developing their musical understanding and abilities (Akkaş, 1993).

Research has shown that babies exposed to classical music, especially during prenatal stages, tend to have a calmer state of mind both before and after birth in terms of mental well-being (Ulubağ, 2013). Moreover, periodic exposure to classical music for infants has been found to promote faster growth, support muscle development through rhythmic movement, and have positive effects on music memory and language skills (Alkaya Yener, 2011). Therefore, it is important not to leave babies and children alone in a silent and musicless environment. Providing suitable music throughout the day can positively influence their brain development (Alkaya Yener, 2011). In the Suzuki Mother Tongue Method talent education approach, Brody (2016) emphasizes the importance of music listening as the first lesson for parents. According to this method, starting music education by exposing infants to a selected series of music is advocated to enhance their perception, brain development, learning abilities, and physical skills. Hence, music plays a significant role in children's early development by supporting their adoption of cultural elements in their daily lives (Barret, 2009). Similarly,

Yıldız (2002) noted that children who listen to music and engage in musical activities from an early age demonstrate healthy development in various areas.

Active participation in music education has been shown to contribute to the development of spatial perception, mathematics, and memory abilities by increasing the utilization potential of nerves connecting to children's brains (Yağışan, Köksal, & Karaca, 2014). Neurological research has demonstrated the relationship between music and mathematics in brain activities (Karşal, 2004; Jensen, 2001). Music activates the right hemisphere of the brain, while mathematics activates the left hemisphere. During music and mathematics performances, overlapping regions in the brain exist, enabling the connection between the two hemispheres (Booth, 2001; Jensen, 2001). Although it is commonly stated that music is solely an activity of the right hemisphere, Ahadi, Dixon, and Glover (2010) emphasize that complex classical music like Mozart stimulates the activation of the left hemisphere. Music makes children's learning easier and more enjoyable. Thus, music enhances children's perception, repetition, and listening skills, extends their attention span, increases their satisfaction, and ultimately supports their motivation for learning (Yağışan, Köksal, & Karaca, 2014).

It is well known that music therapy is used in the treatment of emotional and psychological disorders in many countries (Yavuz, 2006). Additionally, through music education, children can derive pleasure and achieve satisfaction on an emotional level, contributing to the development of a healthy personality and normal psychological growth (Akkaş, 1993). In Erikson's Psychosocial Development Theory, music during the initiative versus guilt stage supports children's tendencies to explore, experiment, utilize, adapt, modify, and develop themselves, fostering increased self-confidence, self-assertion, and self-fulfillment (Öztosun Çaydere, 2007). During this stage, children have a need for fulfilling basic requirements as well as the need to belong to a group or engage in an activity, feel safe, face problems, and experience a sense of accomplishment (Çilden, 2001). Music, as a means of effective emotional expression and influencing individuals' emotional states, contributes to the development of various areas such as social relationships, self-expression and emotions, aesthetic perception, creativity, cultural knowledge, emotional development, logical skills, and language proficiency among individuals receiving music education (Şendurur & Barış, 2002). Music activities in the preschool period enable children to become responsible members of a group, direct their attention toward a shared purpose, socialize, derive enjoyment from music, and develop aesthetic perception. Moreover, the use of music in play activities, which are significant for children, enhances their

engagement and motivation, leading to further development supported by play (Yavuz, 2006).

Overall, music contributes significantly to various aspects of child development, including cognitive, emotional, social, and psychological domains. Its role in enhancing brain functions, promoting emotional well-being, and facilitating learning and socialization makes music education an essential component in nurturing well-rounded individuals.

## **7. Contribution of Music to Children's Developmental Areas**

Hallam, Price, and Katsarou (2002) conducted a research consisting of two studies investigating the effect of background music on children's task performance. In the first phase of the study, 10-12 year old children, who were reported to be normally diligent in mathematics lessons and had previous experiences of listening to background music in various creative subjects, were divided into two groups, one group was given the task of solving some mathematical problems in a quiet environment with calming and relaxing background music and the other group was given the task of solving some mathematical problems in a quiet environment. As a result of this study, they found that background music can increase the speed of solving math problems, supporting the hypothesis that music stimulates effects on task performance. They then designed a new study to support this research. In this study, they divided 11-12 year old children into three groups. One group was given a memory task and tasks to determine the level of altruism in an environment without music, one group in an environment where calming music was played, and one group in an environment where aggressive music was played. The findings of the study generally showed that calming, pleasant music had a positive motivating effect on the memory and social altruism tasks as well as on the math problem solving task.

Özdemir and Coşkuner (2018) designed an experimental study to reveal the effect of music listening activities on the academic achievement of elementary school children and the relationship between this effect and gender, class and course variables. In this study, children in 4 classes at the 5th grade level and children in 4 classes at the 6th grade level were divided into experimental and control groups. The children in the experimental group were made to listen to classical western music for a total of 20 minutes a week for 2 semesters, 10 weeks in each semester. In addition, during these activities, the children were given information about the performers, period characteristics and instruments of the music and once these children were taken to a musical show. As a result of the research, it was determined that

there was no difference according to the gender variable; according to the class variable, 6th graders were more successful than 5th graders in the Visual Arts course; 5th graders were more successful than 6th graders in Turkish, Science, Religious Culture and Moral Knowledge courses; and there was no difference in Mathematics, Social Studies, English, Physical Education and Music courses. In addition, when the pre-test, mid-test and post-test school achievement scores of the experimental and control groups were evaluated, it was seen that the experimental group was more successful than the control group in Turkish, English, Visual Arts, Science, Religious Culture and Moral Knowledge courses. Based on these findings, it was concluded that listening to music has positive effects on academic achievement.

Cleckey (2016) investigated the effect of music education on preschool children's mathematics achievement. He also examined whether socioeconomic status has an effect on math achievement. In the study conducted in experimental design, 60 children were divided into experimental and control groups. The children in the experimental group were given

During 30 minutes of a 1-hour mathematics lesson, music education was implemented to teach various mathematical skills. Music was played to the children while they were completing their math homework, preparing for the day in the morning and during social games. As a result of the study, it was found that the scores of the experimental group children on the "Kindergarten mathematics assessment scale" differed significantly compared to the control group children. In addition, it was found that socioeconomic status did not make a significant difference on children's mathematics achievement.

Ayata and Aşkın (2009) examined the brain activities of musicians and non-musicians with and without music education before the age of 7 through fMRI in order to investigate how music has an effect on the cognitive functions of the brain. It was found that the age of 7 is a critical period in terms of brain development. Can the regions of the brain that develop structurally with music education and the regions that are used jointly be effective in the development of non-musical mental skills? In other words, a study was planned in cooperation with Yeditepe University Hospital to seek answers to the questions "Can music be used to develop other mental skills of the brain?". The study group consisted of individuals between the ages of 18-47, both musicians and non-musicians. Neuropsychological tests including some skills such as information processing, memory, attention, language and cognitive skills were applied to these individuals. Then, when their brains were imaged on MRI devices, some of the images that they were successful in neuropsychological tests were shown again and the regions

of their brains were examined. The purpose of this was to determine how musicians and non-musicians differ or are similar in terms of the regions used in the brain during the performance of this test. It is to determine whether the regions related to music are activated or not, or how much of the brain is used by expending how much energy. Although the results of the research did not show that musicians' non-musical skills also improved, it was found that the brain of musicians differed in fMRI images. During the RSPM test, which is a non-musical visual-spatial task, musicians showed activations especially in Broca's area, insular cortex, cingular cortex and inferior prefrontal cortex; it was also observed that they did not use the primary visual center BA17 at all. Non-musicians used more visual areas (including the primary visual area BA17), premotor and parietal cortices for the same task. The parietal cortex is a region generally used for functions such as integrating incoming information, numbers and relationships. In the face of a non-musical stimulus, different regions were found to function in the brains of musicians than non-musicians. As a result, although this study concluded that music does not have a miraculous effect on the development of mental skills, the fact that musicians use the same mechanisms to solve non-musical problems as they use to solve music has revealed interesting results.

White (2007) conducted an action research study that examined the effect of background music used in the classroom on the productivity, motivation and behavior of fourth grade students. Ten children attending a low socioeconomic primary school in Colombia were included in the study. The children listened to music for a total of 3 weeks and were observed by their teachers and interview notes were used to evaluate their performance. The findings of the study showed that the students thought that background music helped them complete their schoolwork, the majority of the students reported that they learned more with the help of background music, and that listening to music while doing homework outside of school helped them focus and do their schoolwork faster, was relaxing, helped them concentrate, enjoyed the pleasant sounds, and helped them learn. As a result, it was concluded that background music helps to increase students' motivation to learn, helps them stay on task and produce positive behaviors, and that background music in the classroom has a positive effect not only for the individual but also for the class as a whole. In this study, informally, volunteers from other classroom teachers in the same primary school also played background music in their classrooms and observed its effects. The results show how the teachers agreed with the students in the study. This result showed that background music in

the classroom was effective not only for Logan Elementary School fourth graders but also for other students.

Collectively, these studies demonstrate the various positive impacts of music on children's developmental areas. Music has been shown to enhance task performance, academic achievement, mathematical abilities, brain development, motivation, and behavior. Incorporating music into educational settings, such as classrooms, can provide valuable benefits for children's overall development. Further research in this area is encouraged to deepen our understanding of the intricate relationship between music and children's developmental areas.

## **8. Practical Implications and Recommendations for Educators and Parents**

The role of music in the development and support of intrinsic motivation in the preschool period holds significant implications for educators and parents. By recognizing the power of music as a motivator and incorporating it into early childhood education and parenting practices, several practical strategies can be employed to enhance children's intrinsic motivation. The following recommendations aim to provide guidance for educators and parents seeking to leverage the potential of music in fostering intrinsic motivation during the preschool years:

- **Integration of Music into Learning Environments:** Educators and parents can create enriching learning environments by integrating music into various activities. Incorporating music during story time, circle time, transitions, and free play can captivate children's interest and boost their motivation to engage in learning experiences. By utilizing music as a tool for engagement, educators and parents can create a positive and stimulating atmosphere that encourages active participation and intrinsic motivation.
- **Variety in Musical Experiences:** Offering a diverse range of musical experiences can foster intrinsic motivation in preschoolers. Educators and parents can expose children to different genres, instruments, and musical styles. This exposure allows children to explore and develop their musical preferences, nurturing their sense of autonomy and self-expression. By embracing musical diversity, educators and parents can create an inclusive and culturally rich environment that supports children's intrinsic motivation.
- **Encouragement of Active Participation:** Actively involving children in music-making activities can significantly contribute to their intrinsic

motivation. Providing opportunities for singing, dancing, playing instruments, and creating music empowers children to take ownership of their musical experiences. Educators and parents can encourage children's active participation by providing a supportive and non-judgmental environment that values their individual creativity and contributions.

- **Integration of Music with Other Curriculum Areas:** Integrating music with other curriculum areas can promote holistic development and enhance intrinsic motivation. Educators can incorporate music into literacy activities, math concepts, science experiments, and social studies discussions. By linking music with various subject matters, educators can foster interdisciplinary connections, making learning more meaningful and engaging for preschoolers.
- **Cultivating Positive Associations with Music:** Educators and parents should strive to create positive associations with music, ensuring that it is perceived as an enjoyable and rewarding experience for preschoolers. By celebrating children's musical achievements, providing constructive feedback, and creating opportunities for performance and expression, educators and parents can nurture a sense of accomplishment and intrinsic motivation. This positive reinforcement encourages children to continue exploring and engaging with music.
- **Collaboration with Music Educators and Professionals:** Educators and parents can benefit from collaborating with music educators and professionals who specialize in early childhood music education. Seeking guidance, attending workshops, and incorporating evidence-based practices can further enhance the integration of music in educational settings and home environments. Collaboration with experts in the field ensures the implementation of effective strategies that align with the developmental needs of preschoolers.
- **Parental Involvement and Support:** Parents play a crucial role in supporting their children's intrinsic motivation through music. Actively participating in musical activities, attending concerts or performances, and creating a musically enriched home environment can foster children's passion for music. By demonstrating enthusiasm and providing encouragement, parents can instill a lifelong love for music and intrinsic motivation in their preschoolers.

In summary, the practical implications and recommendations outlined above emphasize the transformative potential of music in fostering intrinsic

motivation during the preschool period. Educators and parents can harness the power of music by integrating it into learning environments, offering diverse musical experiences, encouraging active participation, integrating music with other curriculum areas, cultivating positive associations, seeking collaboration with experts, and providing parental involvement and support. By adopting these strategies, educators and parents can contribute to the holistic development of children, nurturing their intrinsic motivation and setting a strong foundation for lifelong learning and musical engagement.

## **CONCLUSION**

In conclusion, this book chapter has explored the multifaceted role of music in education, highlighting its significant impact on children's development and well-being. Through a comprehensive examination of the relationship between music and education, the place and importance of music in educational settings, and the functional and therapeutic uses of music, several key insights have emerged.

The findings presented in this chapter underscore the vital role of music as a powerful tool for fostering intrinsic motivation and enhancing various developmental areas in children, particularly during the preschool period. Music has been shown to engage children on emotional, cognitive, social, and physical levels, providing a holistic and enriching experience that supports their overall growth and learning.

The relationship between music and education has been elucidated, revealing how music can serve as a bridge between the arts and academic disciplines. Music has the potential to enhance children's cognitive abilities, language development, mathematical skills, social-emotional competencies, and creativity. By integrating music into educational practices, educators can tap into its unique qualities to create engaging and effective learning environments.

The significance of music in education has been emphasized, highlighting its ability to nurture children's self-expression, cultural awareness, and appreciation for aesthetics. Music provides a medium for children to explore their creativity, develop their individuality, and connect with diverse cultural traditions. Furthermore, the therapeutic uses of music have been examined, demonstrating its capacity to promote emotional well-being, alleviate stress, and support children with special needs.

Based on the insights gathered from this chapter, several practical implications and recommendations have been provided for educators and parents. These recommendations emphasize the importance of integrating



music into learning environments, offering diverse musical experiences, encouraging active participation, integrating music with other curriculum areas, cultivating positive associations, seeking collaboration with experts, and providing parental involvement and support. By adopting these strategies, educators and parents can leverage the power of music to enhance children's intrinsic motivation and overall development.

While this chapter has shed light on the transformative potential of music in education, it is important to acknowledge the need for further research and exploration in this field. Continued investigation into the specific mechanisms through which music influences intrinsic motivation, the optimal strategies for incorporating music into educational practices, and the long-term effects of music on children's development will deepen our understanding and inform future educational approaches.

In conclusion, the role of music in education is undeniable. Its unique ability to engage, inspire, and empower children makes it an invaluable asset in educational settings. By recognizing the multifaceted benefits of music and actively integrating it into teaching and parenting practices, we can create nurturing and stimulating environments that support children's intrinsic motivation, holistic development, and lifelong engagement with music. The journey of harnessing the potential of music in education continues, paving the way for innovative and transformative educational practices.

## REFERENCES

- Alkaya Yener, Y. (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 119-124.
- Akkaş, S. (1993). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Gazi Büro ve Kitabevi Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Ayata, E., & Aşkın, C. (2009). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İTÜ Dergisi*, 5(2), 13-22.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134.
- Barrett, J.S., Schachter, R.E., Gilbert, D. *et al.* (2022). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Educ J* 50, 385–397.
- Booth, E. (2001). Music and math: The magical connection. *Scholastic*, 8(3), 50-54.
- Brewer, C. B. (1995). Music and learning: Integrating music in the classroom. <https://oucohortwest.wikispaces.com/file/view/MusicandLearning.pdf>
- Brody, Z. S. (2016). “Suzuki Yetenek Eğitimi” Felsefesine Kısa Bir Bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(1), 79-88.
- Can, K. (2000). Müziğin Gücü. *Sızıntı Aylık İlim Kültür Dergisi*, 22, 256.
- Cleckley, R. D. (2016). *Does Music Matter? A Study of Music Instruction and Math Achievement in Kindergarten Students*. Capella University. USA.
- Özdemir, E., & Coşkun, S. (2018). Müzik Dinleme Etkinliklerinin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi . *İlköğretim Online* , 17(1) , 57-69.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1). 1-8.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeylerine Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikici, A. (2002). *Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdal, G. G. (2007). Müziğin kişisel, toplumsal, ulusal, uluslararası işlevleri üzerine. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirisi, 287-294.
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle Tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 697-706.
- Göher, F. (2007). Müziğin Toplumsal İşlevi Müzik, Siyaset, Din ve Ekonomi. *Müzik Kültürü ve Eğitimi*, 2, 301-14.

- Grant. (2021). "Listen Up!": How Preschool-Aged Individuals' Engagement in the Thinking in Music Curriculum Impacts Cognitive Development [Brandeis University]. <https://doi.org/10.48617/etd.4>
- Gültek, B. (2002). "Müziğin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri." *Çoluk-Çocuk Dergisi*, 11, 29.
- Hallam, S., Price, J., & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational studies*, 28(2), 111-122.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Karamızrak, N. (2014). Ses ve müziğin organları iyileştirici etkisi. *Koşuyolu Kalp Dergisi*, 17(1), 54-57.
- Karşal, E. (2004). *Okul öncesi dönemi çocuklarda müzik yeteneği ve matematik yeteneği ilişkisi ve müzik eğitiminin matematik performansını üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Karamızrak, N. (2014). Ses ve müziğin organları iyileştirici etkisi. *Koşuyolu Kalp Dergisi*, 17(1), 54-57.
- Kaya, S., & Ayan, B. E. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 463-480.
- Mayesky, M. (2011). *Creative activities for young children*. Cengage Advantage Books.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Ölçer, G. (2018). *Serebral palsili çocuklarda nörolojik müzik terapi eğitiminin yaşam kalitesi, katılım ve günlük yaşam aktiviteleri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztosun Çaydere, Ö. D. (2007). Müziğin bireysel işlevleri ile Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramının ilişkilendirilmesi. 38. *ICANAS*, 10, 649.
- Rao, S.M., Mayer, A.R., & Harrington, D.L. (2001) The evolution of brain activation during temporal processing. *Nat Neurosci*, 4 (3), 317-323.
- Reinsalu, H., Timoštšuk, I., & Rukonen, I. (2022). Literature review about the learning engagement in preschool and primary school music education. *Problems in Music Pedagogy*, 21(2).
- Smidt, W., & Kraft, S. (2019). Fostering children's intrinsic motivation in preschool. In O. N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research in motivation in early childhood education* (pp. 155-175). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Şen, Y. (2006). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Snyder, S (1997). *Developing musical intelligence: Why and how. Early Childhood Education Journal*, 24(3), 165-171.
- Tate, Michael A. (2022). "Youth Musicians' Executive Functioning and its Impact on emotional and Behavioral Health" *CUNY Academic Works*. [https://academicworks.cuny.edu/cc\\_etds\\_theses/1016](https://academicworks.cuny.edu/cc_etds_theses/1016)
- Uzler, M., Gordon, S., & Smith, S. M. (1991). *The Well-Tempered Keyboard Teacher. (2.Edition)*, 41-47.
- Ünal, Funda Sevilay. (2007). Geleneksel müziğimizin insan sağlığı üzerindeki etkisi ve müzikle tedavi. 38. *ICANAS*, 10, 849-856.
- White, K. N. (2007). *The Effects of Background Music in The Classroom on the Productivity, Motivation and Behavior of Fourth Grade Students*. Unpublished Master thesis. Columbia College.
- Voight, M. (2013). Orff music therapy: History, principles and further development. *Approaches: Music therapy and special music education. Special Issue: 5(2)*, 97-105.
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800–820. <https://doi.org/10.1177/0305735619861433>
- Yağışan, N., Köksal, O. ve Karaca N. H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil Dergisi*, 3(11), 1-26.
- Yıldız, G. (2002). *Müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş çocuklarının Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Müzikli Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yüksel, D. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



# Erken Yaşta Eğitsel Oyunlarla İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Anıl MANGUŞ<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş bir müessesedir” (Engin, 1989, s.3). Dil insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan ve belirli kurallar doğrultusunda insanların ihtiyaçlarını karşılamalarına yarayan kuralları ve kendi içinde sistemi olan bir araçtır. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü olması itibariyle bireyi geçmiş ve gelecek arasında bir zincirin halkası haline getirir (Aksan, 1979, s. 13). Dil aynı zamanda, bir ulusun sosyal yapısını ve ruhunu yansıtan, toplumun kültür yapısıyla yakından ilişkili olan ve zamanla değişim ve gelişim gösterebilen bir özelliğe sahiptir (Korkmaz, 1974, s. 9). Dilin kültür ile olan yakın ilişkisi neticesinde toplumların yaşam tarzından etkilenmesi kaçınılmazdır. Toplumların kullandıkları dillerin kendi kültürlerini, yaşam tarzı ve alışkanlıklarını taşıdığı söylenebilir. Dile ilişkin tüm tanımlar, onun yaşayan, canlı ve insan hayatına ve yaşam tarzına bağlı olarak şekillenen bir iletişim aracı olduğuna işaret etmektedir. Özellikle yabancı ve ikinci dil olmak üzere iletişim aracı olan dil, çeşitli ülke ve kültürlerden gelen insanların farklı nedenlerle birbirlerini anlamak, iletişim kurmak isteyen veya buna zorunlu olan insanların öğrenme hedeflerinde öncelikli sırada yer almaktadır.

Ana dil dışında bir dilin öğrenimi söz konusu olduğunda karşımıza yabancı dil ve ikinci dil olmak üzere iki kavram çıkmaktadır. Ellis (2015, s 18) bu iki kavramın amaç, işlev ve sınırlılıklar açısından farklı olduğunu görüşündedir. Yabancı dil, bir ülkenin bireylerinin ana dili olmayan, eğitim ve resmi işlerde iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir (Richards ve Schmidt,

---

1 Öğr. Gör. Dr. Anıl MANGUŞ (Giresun Üniversitesi), anil.mangus@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1992-1999

2002, s. 206). Durmuş'a (2013, s. 16) göre yabancı dil "belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş biçimde yer almayan dil" olarak tanımlanır. Yabancı dil öğrenme isteği bireyin ihtiyaçlarına göre değişim göstermekle beraber, Barın (1992, s. 6) tarafından "iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret, turizm" olarak sıralanmıştır. İkinci dil ise yabancı dil kavramından ayrılmaktadır. Birey için bir dilin ikinci dil olarak kabul edilmesi için günlük yaşamda kullanılması, yaşanılan ülkede o dilin kullanılıyor olması gereklidir (Oruç, 2016, s. 283). Bu çerçevede yabancı dil bireyin yaşadığı ülkenin dışında konuşulan ancak çeşitlilik gösteren bazı ilgi ve ihtiyaçlar nedeniyle bireyler tarafından öğrenilmek istenen bir özelliğe sahipken, ana dil dışında kalan ikinci dilin bireyin yaşadığı ülkenin sosyal hayatında kullanılan, bireyin, çoğunlukla başka bir ülkeden göç edenlerin çevreyle etkileşimi, yaşamsal ihtiyaçları vesilesiyle veya okulda kasıtlı yollarla öğrendiği dil olarak tanımlanabilir.

Günümüzde özellikle Türkiye'deki yabancı uyruklu nüfusun artması nedeniyle Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimi üzerine daha fazla durulmuş ve yeni çalışmalar yapılmıştır (Aydın, 2019; Bağcı ve Baz, 2019; Barın, 2004; Baş ve Yıldırım, 2018; Çakmak, 2014; Durmuş, 2013; Gökdayı, 2016; Güler, 2012; İşcan, 2011a; İşcan, 2011b; Kara, 2010; Memiş, 2021; Yahşi, 2020). Göç eden insanların en önemli ihtiyaçları arasında yerleştikleri ülkenin dil ve kültürünü öğrenerek topluma uyum sağlamaları yer almaktadır (Temiz, 2020). Göç edenler arasındaki en hassas grup çocuklar olup (Yavuz ve Mızrak, 2016), göçmen çocukların dil nedeniyle dersleri anlamakta, takip etmekte zorlanma ve akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandığına ilişkin araştırmalar mevcuttur (Sever, 2020; Yılmaz, 2020). Bu çerçevede özellikle erken yaşta çocukların topluma uyum sağlamalarının, yeni bir kültür ve toplumu tanımanın ilk adımı o topluma ait olan kültürün taşıyıcısı dili en iyi şekilde öğrenmelerinden geçtiği söylenebilir.

İkinci dil öğrenme üzerine yapılan çalışmalar erken yaşta ikinci bir dilin öğreniminin kolaylıkla gerçekleşebileceği yönündedir. Çocuklarda beyin gelişimi erken yaşta başlamakta ve ergenliğe kadar süren bu dönemde dil öğrenimi kolaylıkla gerçekleşebilmektedir (Krashen, 1973; Lenneberg, 1967). Çocuklar zihinlerinde doğuştan var olan bir dil mekanizması sayesinde herhangi bir dili erken yaşta kolaylıkla öğrenebilmektedir (Chomsky, 1967). Sevinç'e (2003) göre bir dilin erken yaşta öğrenimi bireye öğrenme sürecinde kolaylık sağlarken bireyin kendi ana dili ve kültüründen farklı dillerin ve kültürlerin varlığının farkındalık kazanmasını sağlar. Çocuk doğası gereği yetişkinlerden farklı olarak gerçek yaşamdaki bu deneyimleri oyuna yansıtır.

Kara (2004, s. 307-311) çocuğun günlük etkinliklerinin çoğunluğunun oyun şeklinde olduğu, gerçek hayatta çocuğun yetişkinleri gözlemleyip öykündükleri davranışları oyuna yansıtmaları nedeniyle erken yaşta dil öğretimi için oyun etkinliklerinin bu yönde hazırlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar oyunun çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine destek olduğuna ilişkin vurgu yapmaktadır (Bateson ve Martin, 2014; Hughes, 2009; Parten, 1933; Piaget, 1962; Vygotsky, 1967; Winnicott, 2005). Çocuğun hem eğlenme hem öğrenme alanı olarak oyunun bütünsel bir gelişim sağladığı ve gerçek hayatın deneyimlendiği bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Bu deneyim en önemli iletişim unsuru olan dil ile sağlanır. Lee (1979) dil öğrenirken çocuğun derse odaklanması, derse olan ilgisinin artması için oyunun önemli bir rolü olduğunu, oyunun dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin tamamını içerdiğini ifade eder. Öğrenme ortamında yaşanan stresin duygusal bir engel oluşturma olasılığı nedeniyle öğrenenin rahat davranabileceği bir ortam sağlanması önemlidir (Kara, 2004, s. 313). Çocukların dili doğrudan öğrenmek yerine çeşitli oyun etkinlikleri ile kolaylıkla öğrenebilmesi mümkündür (Halliwell, 1992). İkinci dil öğretimi için alanyazında yeterli çalışma olmamasına rağmen yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar oyunun dil öğrenme üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Batdı (2012) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel oyunların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri alınmış, eğitsel oyunla yabancı dil öğretiminin eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği, temel eğitim ve ortaokul düzeyinde kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla öğrenme ortamında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayık (2019) tarafından yapılan çalışmada ise çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için tasarlanmış, özgün oyunların öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırdığı, yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve dili işlevsel olarak kullanmalarını sağlayan bir ortam oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla erken yaşta ikinci dil öğrenimi, çoğun doğasına uygun, eğitsel oyun etkinlikleri ile kolaylıkla sağlanabilmektedir. Yabancı uyruklu çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklerken, dilin gerçek deneyimlerle öğrenilmesine ve kültürü ile içselleştirilmesine, eğlenerek öğrenmeye fırsat tanımaktadır. Bu bağlamda yabancı uyruklu çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için eğitsel oyunların kullanımının önemli bir yeri olduğu söylenebilir.



## 2. İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

### 2.1. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden yabancı uyruklu öğrencilerin göç ettiği ülkenin resmî dilini öğrenme süreci öncelikle Türkiye'ye göç eden yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimini akla getirmektedir. Bu bağlamda alanyazında yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceği uygun görülmektedir. İkinci dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemler alanyazında (Brown, 2007; Celce-Murcia, 2001; Demirel, 2019; Ellis ve Shintani, 2014; Larsen -Freeman, 2000; Richards ve Rodgers, 2001; Krashen, 1982) aşağıdaki şekliyle yer almaktadır:

*Tablo 2.1. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Bilişsel Yöntem
Düzvarım Yöntemi (Direkt Yöntem/ Dolaysız Yöntem)	İletişimsel Yöntem
Doğal Yöntem	Seçmecî Yöntem
İşitsel-Dilsel Yöntem	

Bu yöntemlere alternatif olarak kullanılabilecek yöntemler ise telkin yöntemi, grupla (işbirlikli) dil öğretim yöntemi, sessiz yol yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel görsel yöntem, görev temelli yöntem, içerik merkezli yöntem olarak sıralanabilir (Demircan, 2013; Ellis ve Shintani, 2014; Larsen-Freeman ve Anderson, 2014; Richards ve Rodgers, 2001; Memiş ve Erdem, 2013). Söz konusu yöntemler farklı yollarla öğrenmenin gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle her biri öğrenme sürecinde değerli yere sahiptir. Yöntemlerin odak noktaları farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sürecinde her birinin yer alarak öğretimin çeşitlendirilmesi ve bu şekilde öğrenmenin kolaylaşması amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

### 2.2. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

İkinci dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere ek olarak çeşitli teknikler öğrenme sürecini destekleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Tekniklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına, öğrenme stillerine ve dersin amacına uygun olarak seçilebilecek alternatifler oluşturması öğrenmenin kolaylıkla gerçekleşebilmesine yardımcı olabilmektedir. İkinci

dil öğretiminde kullanılan teknikler alanyazında (Calp, 2010; Demirel, 2019; Durmuş, 2013; Güzel, 2014; Güzel ve Barın, 2013; Kara, 2010; Kavcar vd., 2018; Keser, 2001; Küçükahmet, 2001; Özbay, 2013; Sönmez, 2008) şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

*Tablo 2.2. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler*

Düz Anlatım	Rol Yapma	Örnek Olay
Gösteri	İkili ve Grup Çalışmaları	Bireyselleştirilmiş Öğretim
Soru-Cevap	Mikro Öğretim	Programlı Öğretim
Benzetim	Altı Şapka Düşünme Tekniği	Bilgisayar Destekli Öğretim
Beyin Fırtınası	Kavram Haritaları	Sınıf Dışı (Gezi, Gözlem, Proje) Öğretim Teknikleri
Drama	Özetleme	Eğitsel Oyunlar

İkinci dil öğretiminde kullanılacak tekniklerin farklılık göstermesi öğretilecek konu, öğrencinin yaşı, ilgi alanları, ihtiyacı, öğretmenin konuyu kolaylıkla aktarabilmesine yardımcı olması açısından oldukça faydalıdır. Bu nedenler ikinci dil öğretiminde derste kullanılacak teknikler gerekli yer ve uygun zamanda uygulandığında öğrenme sürecinde oldukça etkili olacağı düşünülmektedir. Söz konusu teknikler arasında yer alan eğitsel oyunlar özellikle küçük yaştaki öğrencilerin derse ilgisini çekmek ve oynayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla sıklıkla başvurulan bir teknik olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle eğitsel oyunlar üzerine yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı ve öğretimle ilgili birçok alanda olduğu gibi yabancı ve ikinci dil öğretiminde de kullanılacak etkili bir teknik olarak dikkat çektiği söylenebilir (Akgün vd., 2011; Angın ve Çetinkaya, 2021; Batdı, 2012; Erol, 2019; Gözel ve Toptaş, 2023; Gürsoy ve Aslan, 2011; İnal ve Korkmaz, 2019; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Yazıcı ve Uzuner, 2023; Yavuz ve Okur, 2021; Yıldırım, 2012; Yıldırım, 2015; Yürümez ve Özer, 2022).

### 2.3. Oyun

Oyun, “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yaran eğlence olarak” tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Huizinga’ya (1995, s. 24-25) göre oyun gönüllü katılım sağlanan bir etkinliktir. Oyun, mekân, kurallar ve süre kısıtlamasının olduğu, gerçek yaşamdan kaçılarak özgürce hareket edildiği yerdir. Oyun çocuğun fiziksel gelişimini (Hughes, 2001), duyuşsal ve sosyal gelişimini, bilişsel gelişimini (Bruner, 1964; Piaget, 1947; Vygotsky, 1967) ve dil gelişimini (Piaget, 1947) desteklemektedir. Çocuk

oyunda yaparak yaşayarak öğrenebileceği, gerçek hayatta gözlemledikleri deneyimleyebileceği bir ortam bulur (Piaget, 1962). Oyunun çocuk gelişiminde önemli yeri olması oyunun farklı özellikleri ve etkileri üzerindeki düşüncelerin çeşitlilik göstermesine neden olmuştur. Alanyazında oyuna ilişkin oluşturulan kuramların klasik ve çağdaş oyun kuramları olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Klasik kuramlar, oyunların çıkış nedenleri ve amaçları üzerinde dururken, çağdaş oyun kuramları oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır.

*Tablo 2.3. Klasik ve Çağdaş Oyun Kuramları*

Klasik Oyun Kuramları	Çağdaş Oyun Kuramları
Fazla Enerji Tüketimi Kuramı	Psikoanalitik Kuram
Dinlenme Kuramı	Psikososyal Kuram
İçgüdüsel Alışkanlık Kuramı	Bilişsel Kuram (Bilişsel ve Sosyal)
Tekrarlama Kuramı	

Klasik oyun kuramları olan *fazla enerji tüketimi kuramı*, çocuğun oyun oynayarak enerjisini atması; *dinlenme kuramı*, çocuğun çalışarak yorulan zihninin oyun sırasında dinlenmesi; *içgüdüsel alışkanlık kuramı*, çocuğun gelişim dönemlerine göre değişiklik gösteren ve deneyimlerin, taklit edilen davranışların, kısaca içgüdüsel alışkanlıkların oyuna yansımaları; tekrarlama kuramı ise farklı toplumlardaki çocukların geçmişten bu yana oyunlarında benzer davranışları sergilemesi olarak kısaca tanımlanabilir (Aksoy ve Çiftçi, 2014; Sevinç, 2009).

Çağdaş oyun kuramlarından olan psikoanalitik kuram Freud (1946) ve psikososyal kuram Erikson (1950) tarafından ortaya atılmış, oyunun çocuğun sosyal etkileşim ile özsaygısı ve benlik gelişimine katkı sağladığı şeklinde açıklanmıştır. Oyun çocuğun ruhsal gelişiminin gözlenebileceği bir alandır. Oyunda çocuk gerçek dünyada ifade edemediği duyguları ifade etme yolu bulur. Bir diğer çağdaş oyun kuramı olan bilişsel kuram ise Piaget'nin (1962) bakış açısıyla alıştırma oyunları, sembolik oyun, kurallı oyunlar olarak sıralanmıştır. Çocuk dış dünyada çevresindeki insanların davranışlarını gözlemler ve gördüklerini oyuna yansıtır. Oyunda çocuk kimi zaman anne kimi zaman bir doktor olabilir. Böylece dış dünyayı oyunda deneyimler. Vygotsky (1967) ise sosyo-kültürel öğrenme bakış açısıyla oyunu sosyalleşme, sosyo-kültürel öğrenme sağlayan araçlara olarak görür. Oyunda kurulan sözel iletişim dil ve zihin gelişimine yardımcı olmakta ayrıca yaşanan toplumun kültürel özelliklerinin aktarımını sağlamaktadır.

### 2.3.1. Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar eğlenceli bir ortamda oluşturularak öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayan, zihinsel, dilsel etkinlikler olup her zaman ve her yaş grubu için ilgi çekicidir (Kalfa, 2014, s. 87). Eğlenceli bir ortam sunan oyun, çocuğun oluşturduğu kurgu içinde diğerleri ile iletişim kurarken dilsel gelişimini sağlamaktadır. Dil gelişiminin zihinsel gelişimi tetikleyici role sahip olduğu görüşünde olan Vygotsky'nin (1962; 1967; 1986) düşünceleri ışığında eğitsel oyunların sadece bir konunun öğretimi için değil, aynı zamanda bütünsel bir gelişimin sağlanmasında önemli rolü olduğu söylenebilir. “Birçok eğitimci oynayarak öğrenmenin hafızada daha çok kaldığını, mukayeseli düşünme ve karar verme ustalığı kazandırdığı ve davranışları olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. İyi bir eğitimci konuları oyuna bağlayarak çocuklara çok şey öğretebilir” (Akandere, 2003, s. 15). Demirel'e göre (2011, s. 85) eğitsel oyunlar öğrenmeye yönelik ve bir amaç doğrultusunda hazırlanmalıdır. Böylece öğrenilenlerin pekiştirilmesini ve rahat bir ortamda tekrar edilebilmesini sağlayabilir. Çocuğun sıkılmadan, eğlenerek öğrenmesi, öğrenme ortamında rahat davranabilmesi aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminin de sağlanabilmesi adına eğitsel oyunların önemi büyüktür. Buna göre eğitsel oyunların bir konunun öğretilmesi ve pekiştirilmesi gibi eğitim-öğretime ilişkin amaç ve hedeflerinin olması nedeniyle çocuğun günlük veya bir başka deyişle rastgele oynadığı oyunlardan farkının olduğu, öğrenme öğretme sürecinde planlı kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Eğitsel oyunların erken yaştaki öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde derste planlı şekilde kullanılması etkili bir öğrenme sağlayabilir.

## 3. İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLAR

İkinci dil öğrenimine erken yaşta başlanması, etkili bir ikinci dil öğrenme süreci için önemli ölçütler arasında görülmektedir. Chomsky (1976; 2002) çocuğun beyinde doğuştan gelen evrensel bir dil mekanizmasının bulunduğunu ve bu mekanizma ile tüm dilleri kolaylıkla öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu çerçevede dil öğrenme süreci çocuğun zihninde var olan becerinin kendiliğinden kullanılmasıyla, doğal yollarla gerçekleşen bir edinim süreci olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra beynin sağ ve sol yarım küresinin oluşumu iki yaşından on-on iki yaşlarına kadar sürdüğü düşünülmektedir (Lenneberg, 1967, s. 176). Lambert'e (1972) göre ise anadili yanında en geç on yaşına kadar ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin öğrenme süreci kolay olmaktadır. İkinci bir dilin öğrenilme süreci ana dil öğrenimine kıyasla ergenlik çağından sonra daha yavaş ve daha zor gerçekleşmektedir (Krashen, 1975; Lenneberg, 1967). Buna göre ikinci dil öğreniminin erken yaşta başlaması

zihnin kapasitesinin daha fazla kullanılabilceği anlamına gelmektedir. Dilin hem doğal yollarla hem de kasıtlı yollarla kolaylıkla öğrenilebilmesi için erken yaş bir fırsat olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda erken yaşta ikinci dil olarak Türkçe öğreniminin ergenlik dönemi sonrası öğrenme süreçlerine kıyasla daha kolay ve hızlı olabileceği söylenebilir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenimi yaş düzeyinin yanı sıra belirli öğretim ilkelerinin de göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Demirel'e (1993, s. 27-28) göre yabancı dil öğrenme süreci karmaşık bir süreç olması nedeniyle dil öğretiminde kullanılan materyaller basitten zora, kolaydan karmaşığa olarak hazırlanmalı, her şey öğretilmeye çalışılmadan, bireysel farklılıklar dikkate alınarak, öğrencilere sorumluluk verilmeli, farklı etkinlikler sunulmalı ve öğrenilen bilgilerin kullanılması sağlanmalıdır. Read (2003, s. 7) çocuklara yabancı dil öğretiminin ilginç, eğlenceli, seviyeye uygun olması, birden fazla duyuya hitap etmesi, öğretimde bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi özelliklere sahip olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle ikinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde erken yaşta dile maruz kalmanın öneminin yanı sıra öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin de dikkatli şekilde uygulanması gerekmektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaş faktörünün önemi ve öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına ilişkin olarak daha önce bahsedildiği gibi eğitsel oyunlar önemli yere sahiptir. Eğitsel oyunların öğrenme ortamında etkili kullanımı dil öğrenme sürecinin kolay ve eğlenceli hale gelmesine yardımcı olabilmektedir. Kara'ya (2004) göre boyama, resim çizme etkinlikleri, görsel öğelerin kullanımı, iletişim etkinliklerine yer verilmesi, özellikle günlük yaşama ilgili ifadelerin kullanımı, tekerleme, öykü, şarkı, dans gibi oyun türünden farklı etkinliklere yer verilerek tekdüzeliğin ortadan kaldırılması ve böylece eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulmasının ikinci dil öğretiminin etkili şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli bulunmaktadır. Eğitsel oyunların ikinci dil öğretiminde iletişim ortamı sağlaması ve anlamlı bir bağlam oluşturması sayesinde dilin yaşayarak öğrenilmesine fırsat tanınmaktadır. Yapılan araştırmalar (Akyıldız, 2019; Erol vd., 2021; Kadioğlu vd., 2018; Kayan ve Aydın, 2020; Zengin, 2019) ikinci ve yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenilenlerin kalıcılığının artması, öğrencinin derse ilgisinin canlı tutulması, derse karşı tutum, akademik başarı ve dil gelişimlerine olan olumlu etkilerinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

#### 4. SONUÇ

Toplumların başlıca iletişim aracı olan dil her yönüyle zaman içinde değişip gelişen, kültürün en önemli aktarıcısı olma özelliğine sahip yaşayan

bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dilden sonra yabancı veya ikinci bir dil öğrenme isteği bireyler için kimi zaman bir ihtiyaç kimi zamansa bir zorunluluktur. Özellikle bir ülkeden başka bir ülkeye göç sonucu yaşanan ülkenin dilinin öğrenilmesi bir ihtiyaç ve gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Son yıllarda Türkiye'ye farklı ülkelerden göç eden insanlar arasında çocukların olması bu yönde yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır. Bu bağlamda erken yaşta ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar karşılaşılan bu yeni duruma yönelik farklı bakış açıları sunmuştur.

Göç edenler arasında çocukların da olması, bu çocukların yeni ve alışmaya çalıştıkları çevreye uyumları, sınıftaki başarıları gibi çeşitli konulara dikkat çekmiş, dolayısıyla ikinci dil olarak Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. Çeşitli araştırmalar göstermektedir ki erken yaşta ikinci bir dil öğrenme süreci çocuklarda yetişkinlere kıyasla daha kolay ilerlemekte ve çocuklar ana dilleri dışında yabancı bir dil öğrenme konusunda bazı zihinsel gelişim özelliklerin etkisi ile daha başarılı olabilmektedir. Bu durum öğrenme ortamına eğitsel oyunlar gibi eğlenceli etkinliklerin dahil edilmesi ile oldukça olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Söz konusu çocuklar olduğunda oyunun çocuğun ayrılmaz parçası olduğu söylenebilir. Çocuk ve oyun birbirinden ayrı düşünülemez. Oyun çocuk için çevresinde gördüklerini, güvenli bir ortamda deneyimleme ortamı oluşturur. Bu ortamda çocuk kendi gibi davranır ve oyuna ruhunu yansıtır. Eğitsel oyunlar, eğlenceli ve kuralları olan, belirli bir öğrenme hedefine yönelik hazırlanmış, kimi zaman rekabet duygusunu kimi zaman iş birliğini teşvik eden özellikleri ile etkili öğretim tekniği olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitsel oyunların çocukların sadece dil öğrenmesine değil duyuşsal, fiziksel ve zihinsel özelliklerinin gelişimine de katkı sağlayan öğretim tekniği olarak öğrenme süreçlerine dahil edilmesi bütünsel gelişimin sağlanması açısından gerekli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eğitsel oyunların özellikle çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı eğlenceli, doğal, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir ortam oluşturmaktadır. Severe yapılan her iş gibi, çocukların en sevdiği etkinlik olan oyunların öğrenme ortamına dahil edilmesinin öğrenme sürecinin sıkıcılıktan kurtarılmasına, henüz yabancı olunan bir kültür ve dile olan önyargının yıkılmasına, öğrenmeye karşı kaygı ve endişenin ortadan kalkmasına yardımcı olarak öğrenme sürecinin öğretmen ve öğrenci için kolaylıkla sürdürülebilmesini sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle erken yaşta ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencinin ilgi ve zevklerine uygun, öğrenciye başarı ve rekabet duygularını yaşatan, belirli amaçlar ve hedef dahilinde planlanmış çeşitli eğitsel oyunların kullanımına özen gösterilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, E., Nuhoglu, P., Tüzün, H., Kaya, G. ve Çınar, M. (2011). *Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1* (1), 41-61.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyıldız, Y. (2019). *Bestimmung des beitrags eines digitalen 3d-lernspiels im dafununterricht zu lehrbramtkandidaten und ibren meinungen*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Angın, Ö. ve Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11* (1), 333-346.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Bağcı, H. ve Baz. D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (1), 195-210. Doi:10.17556/erziefd.459424.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir method denemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*. (1), 19-30.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 6* (83), 827-839.
- Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyun kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (4), 317-324.
- Bateson, P. ve Martin, P. (2014). *Oyun, oyunbazlık, yaratıcılık ve inovasyon*. (S. Kirgezen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. USA, New York: Pearson Education.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist, 19* (1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/h0044160>.

- Calp, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. M. Celce-Murcia (Ed.), In *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). USA, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1976). Problems and mysteries in the study of human language. A. Kasher (Ed.). *Language in Focus: Foundations Methods and Systems. Boston Studies in the Philosophy of Science* içinde (s. 281-357). Dodrecht: Springer. doi:10.1007/978940101876015.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use.* (1.ed). New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi.* (Çev: İ. K. Bayırlı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language.* A. Belletti ve L. Rizzi (Ed.) UK: Cambridge University Press.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 167-182.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler.* Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition.* UK, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. and Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research.* UK, Oxon: Routledge.
- Engin, M. (1989). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society.* New York: Norton.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Erol, S., Erdem, İ. ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 166-183.
- Freud, A. (1946). *The psycho-analytical treatment of children.* Imago Publishing Co..
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11 (19), 379-394.



- Gözel, E. ve Toptaş, V. (2023). Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (1), 570-614. doi: 10.29299/kefad.1142685.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde “Öğretmen” unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5 (2), 129-134.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancılara dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *Ist International Conference on Foreign Language Teaching an Applied Linguistics May 5-7 2011 Sarajevo*, 177-185.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in The Primary Classroom*. Essex, UK: Longman.
- Hughes, F. P. (2009). *Children, play, and development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytical practice*. London and New York: Routledge.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens - oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (Çev. M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 898-913.
- İşcan, A. (2011a). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6 (1), 1317-1322.
- İşcan, A. (2011b). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011 (4), 29-36.
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13 (3), 357-372.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (20), 85-102.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 295-314.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi* (40), 1-25. Doi: 10.33418/ataunikkefd.730393.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kayan, A. ve Aydın, İ. S. (2020). The effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, 10 (1), 117-133.
- Keser, H. (2001). Mikro öğretim. L. Küçükahmet (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 117-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Z. (1974). *Cumhuriyet döneminde Türk dili*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 23, 63-74. doi: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.
- Krashen, S. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. D. Aaronson ve R.W. Rieber (Ed.), *Developmental psycho-linguistics and communication disorders içinde* (s. 211-224). New York: Annals of New York Academy of Sciences.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. UK Oxford Pergamon Press, Inc.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology, and culture: Essays by Wallace E. Lambert*. Standford, CA: Standford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (Çev: M. Calp). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8 (9), 297-318.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, ikidillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, (45), 279-290. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. doi: 10.1037/h0074524

- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28 (2), 136–147. doi:10.1037/h0073939.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence. [The psychology of intelligence]*. Armand Colin. <https://doi.org/10.4324/9780203278895>.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28, 5-7.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10 (1-2), 1-16.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Acton. Mass: Copley Publishing Group.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temiz, D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2 (2), 45-59.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Türk dil kurumu güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 07.06.2023).
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*, (Çev: E. Hanfmann ve G. Vakar). E. Hanfmann ve G. Vakar (Editörler). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal eser 1934 yılında yayımlanmıştır)
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*, (Çev: A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal eser 1934 yılında yayımlanmıştır).
- Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, G. ve Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 251-264. Doi: 10.29000/rumelide.1011405.

- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175-199.
- Yazıcı, M. S. ve Uzuner, F. G. (2023). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algıların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (237), 107-140.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt düzeltmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Program ve Öğretim Bilim Dalı.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yürümez, R. ve Özer, M. Ş. (2022). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1 (1), 18-35.
- Winnicot, D. W. (2005). *Playing and reality*. (2. baskı). Routledge Classics.
- Zengin, M. (2019). *İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



## Ortaokul Matematik Derslerine Yönelik Ders Kurgulama Örnekleri

Seher AKI<sup>1</sup>

Cihat ABDİOĞLU<sup>2</sup>

### Ders Kurgulama Nedir?

Aylardır hazırlandığınız turnuva nihayet yarın başlıyor! Turnuvanın açılışı, bulunduğunuz takımın maçı ile gerçekleştirilecek. Peki bu maça ve turnuvaya ne kadar hazırsınız? Yarınki maçta hangi kramponu giyeceğinizi, hangi eşofmanları tercih edeceğinizi belirlediniz mi? Teknik sorumlunuz (muhtemelen beden eğitimi dersi öğretmeniniz) sizi defansın sağında oynatmaya karar verdiğini varsayalım. Peki bu mevki için kendinizi hazır hissediyor musunuz? Rakip savunmada sol kanatta oynayan rakip futbolcuya karşı hazırlıklı mısınız? Peki ilk kez yan yana oynayacağınız takım arkadaşınız nasıl bir oyun ortaya koyacak, uyum sağlayabilecek misiniz? Maç günü havanın güneşli olması bekleniyor. Yağmur yağması durumunda maç toprak saha yerine halı sahada oynanacak. Halı sahanın boyutlarının farklı olduğu biliniyor. Bu duruma karşı hazırlığını yaptın mı? Turnuvanın ilk maçı olması dolayısıyla protokol de biraz kalabalık olacak. Heyecanını bastırmak için bir planın var mı? Maç öğleden sonra saat 14.00'da başlayacak. Kahvaltıda ve öğle yemeğinde ne yiyeceğine karar verdin mi? Tüm planlarını yaptığını ve maça hazır olduğunu varsayalım. Peki her şey senin planladığın şekilde gerçekleşebilecek mi? Bunu sağlamak ve beklenmeyen gelişmeleri en aza indirmek için ne yapılabilir? Bunun için yapılabilecek olan en etkili şey maçtan önce maç gününü ve maçı zihninde (hayalinde) canlandırmaktır.

Yukarıda bahsedilen sürece benzer bir durum ders kurgulamada da mevcuttur. Maça çıkacak olan öğrenci nasıl ki o günkü maçı zihinden oynuyor,

---

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, seheraki33@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2833-4670

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, cihat.abdioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7874-2392

tüm ayrıntıları ile zihninde *kurguluyorsa* derse girecek olan bir öğretmen de konuyu hangi yöntemle anlatacağını, dersi nasıl başlatacağını hangi dakikada hangi örneği çözeceğini, dersi nasıl bitireceğini, hangi değerlendirme yöntemini kullanacağını, vb. durumları planlamalıdır. Öğretmen dersi kendi kendine işlemeceğine göre hedef kitlesi olan derslerine girecek öğrencilerin sınıf içerisindeki tepkilerini ve davranışlarını da tahayyül etmelidir. Yani öğretmenin dersi ilk anından son anına kadar bütün detaylarıyla zihninde *kurgulaması* dersin planlanan başarıya ulaşmasında kilit bir rol oynamaktadır. Böylece öğretmen derste karşılaşacağı beklenmeyen ve sürpriz durumları minimize etmiş olacaktır.

### Ders Kurgulamanın Bileşenleri

Ders kurgulama (Lesson Imaging), öğretmenlerin dersin nasıl işleyeceği konusunda bir planlama yaparken kullandıkları bir stratejidir. Öğretmenler, dersin amacını ve hedeflerini belirledikten sonra, dersin adımlarını ve öğrenme sürecini zihinlerinde canlandırırlar. Ders kurgulama stratejisinin temel bileşenleri (Stephan, Pugalee, Cline ve Cline, 2018) ders kurgulama şablonu içerisinde aşağıda sunulmuştur.

Ders Kurgulama Şablonu
Fen, Teknoloji, Mühendislik veya Matematik Hedef(ler)i:
Ulusal Standart(lar):
1. Aşama
<b>Başlangıç</b> (Etkinliğin Sunumu)
<b>Araştırma</b> (Öngörülen öğrenci fikirleri - sınıf yapısını [küçük gruplu, eşli, bireysel] ve muhtemel doğru ve yanlış stratejileri ya da çözümleri göz önünde bulundurun.)
<b>Sınıf İçi Tartışma</b> (Ders araç-gereçlerini, modellemeyi, teknolojileri ve sorabileceğiniz muhtemel soruları göz önünde bulundurun.)
2. Aşama
<b>Başlangıç</b> (Etkinliğin Sunumu)
<b>Araştırma</b> (Öngörülen öğrenci fikirleri - sınıf yapısını [küçük gruplu, eşli, bireysel] ve muhtemel doğru ve yanlış stratejileri ya da çözümleri göz önünde bulundurun.)
<b>Sınıf İçi Tartışma</b> (Ders araç-gereçlerini, modellemeyi, teknolojileri ve sorabileceğiniz muhtemel soruları göz önünde bulundurun.)
<b>Değerlendirme</b> (Öğrencinin ne öğrendiğinin göstergesi.)

Bu şablonda, eğer oğretmen sadece bir araştırma planlıyorsa ikinci aşamayı oluşturamayabilir. Benzer şekilde oğretmen üçüncü bir etkinlik yapmak isterse üçüncü bir aşamayı şablona dahil edebilir. Bir ders kurgusu hazırlarken dikkat edilmesi gereken bir diğer durum da değerlendirmenin tüm aşamalar bittikten sonra yapılması gerektiğidir. Bu şablon, Stephan, Pugalee, Cline ve Cline'nın (2018) çalışmalarından alınmış olup aşağıdaki örnek ders kurgulamalarında bu şablondan faydalanılmıştır.

## Ortaokul Matematik Dersine Yönelik Ders Kurgulama-1

Ortaokul 6. Sınıf Matematik Dersine Yönelik Örnek Ders Kurgusu-1
<p><b>Fen, teknoloji ve matematik hedefleri:</b> M.6.3.2.4 Arazi ölçme birimlerini tanır ve standart alan ölçme birimleriyle ilişkilendirir.</p> <p><b>Ulusal standartlar:</b> Ortaokul matematik programında yer alan ulusal standartlar.</p>
<h3>1. Aşama</h3>
<p><b>Başlangıç (Etkinliğin Sunumu):</b> <i>Başlangıç aşaması, anlatılacak olan konunun veya problemin nasıl tanıtılacağı yöntemi belirtmek için kullanılan bir terim olup oğretmen derse başladığında öğrencilere araştırma yapmaları veya problemi çözmeleri için bir zaman tanınır. Ardından bunu oğretmenin rehber, öğrencilerin ise yönlendirici olduğu bir bilgilendirme özeti takip eder. Bu aşama öğrencilerin derse motive olması ve konu veya ünite boyunca neler öğrendiklerini hatırlamada yardımcı olması bakımından önemlidir. Başlangıç, oğretmenlerin problemin veya sorunun çözümlü için öğrencilere tüm bilgileri aktardıkları bir bölüm olmaktan ziyade tecrübelerini ortaya koydukları bölümdür.</i></p> <p><b>M.6.3.2.4 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir başlangıç aşağıda sunulmuştur.</b></p> <p>Öğrencilere günlük hayat ile de ilişkilendirilerek boş bir arazi resmi gösterilir ve bu arazinin alanının ne kadar olduğunu tahmin etmeleri için bir süre beklenir. Ayrıca her büyüklüğün aynı nicelik ile ölçülmeyeceğini daha iyi kavrayabilmek için öğrencilere sorular yöneltilir. Örneğin, “çok uzak bir yola gittiğinizi düşünün. Bu yolu ne ile ölçeriz?” ya da “kalemimizin boyunu ne ile ölçebilirsiniz?”</p> <p>Ardından devam eden örnek bir ders planı aşağıda sunulmuştur.</p> <p><b>Öğretmen:</b> Başlangıç: Günaydın çocuklar, nasılsınız?  <b>Öğrenci:</b> -İyiyiz oğretmenim, siz nasılsınız?  -İyiyiz oğretmenim  <b>Öğretmen:</b> Teşekkür ederim. Bende iyiyim çocuklar  Evet, çocuklar bugün hani evde büyüklerimiz hep konuşur ya 3 dönüm tarla düşecek bana, dayımın 5 dönüm zeytin bahçesi var gibi. Bizde bugün arsa, tarla, bağ, bahçe gibi arazilerin nasıl ölçüldüğünü, bir dönüm demek aslında ne demek olduğunu ifade edeceğiz.</p> <p><b>Öğrenci:</b>  -Aaaa! Öğretmenim gerçekten mi?  -Demek artık ailemin konuştuklarımı anlayabileceğim, çok heyecanlı</p>



**Öğretmen:** Fakat konumuza geçmeden önce daha önce gördüğümüz konularla bağlantılı olduğu için şöyle bir tekrar edelim bakalım, neler hatırlıyoruz?

Şimdi tarla demişken biz tarlamızın ilk önce çevre uzunluğunu hesap etmek için kenar uzunluğunu ölçmemiz gerekiyordu. Biz uzunluğu ne ile ölçüyorduk bir hatırlayalım bakalım.

Uzunluk ölçme konusunu anlatırken uzunluk ölçüleri arasında nasıl bir ilişki vardı Bunlardan da bahsedelim.

**Öğrenci:**

-Metre ile öğretmenim.

-Merdiven şeklinde birimlerimiz vardı öğretmenim, Km, hm, dm gibi.

-Öğretmenim 10 ile bölüyorduk yukarı çıkarken.

- Aynı şekilde öğretmenim aşağı inerken de 10 ile çarpıyorduk.

**Öğretmen:** Evet çocuklar söylediğiniz şeyler doğru, kısaca şöyle bir özetleyelim. Biz uzunluk ölçü birimlerinde birbirine dönüştürürken, aşağı inerken her adımımızda 10 ile çarpılır, yukarı çıkarken ise her adımımızda 10'a böleriz. Şimdi biz daha önceki haftalarda tarlamızın çevre uzunluğunu bulmuştuk aynı zamanda birde tarlamızın alanını bulmamız gerekebilirdi. Hatırlarsınız biz geçen haftalarda tarlamızın alanını da bulmuştuk, nasıldı bakalım?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim tarlamızın alanını bulurken örnek veriyorum dikdörtgen biçimindeki bir tarla için uzun kenar ile kısa kenarın uzunluklarını çarpıyorduk ve tabii ki şunu da unutmuştuk metre cinsinden verilmiş ise metre\*metre olacağından  $m^2$  oluyordu.

-Evet öğretmenim alanda  $m^2$ ,  $km^2$  gibi ifadelerimiz oluyor. Çünkü biz alan ile işlem yapıyoruz.

**Öğretmen:** Evet çocuklar hepsini hatırlıyorsunuz aferin size. Ne demiştik alan ölçü birimlerinde yine uzunluk ölçü birimlerindeki gibi ifadelerimiz vardı ve biz alandan bahsettiğimiz için  $m^2$ ,  $km^2$  gibi ifadeler karşımıza çıkıyordu. Konuyla ilgili örneklerimizi çözerken, dönüşümlerde de yukarı çıkarken her basamakta 100'e böleceğimiz aşağı inerken ise her basamakta 100 ile çarpacağımızı ifade etmiştik. (şekil tahtaya çizilmiştir.)

*Araştırma: Bu aşamada öngörülen öğrenci fikirlerini, sınıf yapısını (bireysel, küçük büyük gruplu) ve muhtemel doğru yanlış stratejileri ya da çözümleri göz önünde bulundurmak gerekir. Bu aşamada öğrencilerin cezalandırma veya düzeltilme korkuları olmaksızın düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, yeni çözüm süreçlerini gerçekten deneyimleyebilmeleri gerekir. Bu noktada öğretmen sınıfta cevabı açıkça bilinmeyen sorular sormalıdır. Araştırma sırasında cevapları aşikar olmayan sorular sormak, öğrencilerin yeni stratejiler deneme, yaratıcı çözüm yolları bulma ve hata yapmalarıyla ilgili korkularını azaltmaktadır. Böylece öğrenciler, öğretmenlerin onları değerlendirmeyi değil; düşüncelerini anlamayı amaçladığını anlayarak kendilerini daha rahat ifade edebileceklerdir.*

**M.6.3.2.4 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir araştırma aşağıda sunulmuştur:**

Burada her öğrenci bireysel olarak fikrini söyleyecek ve çevresinde gördüğü uzunluk ölçü birimleri arasındaki ilişkiyi ifade edebilecektir.

**Öğretmen:** Evet çocuklar gelin kendi odamızın alanını bulalım bakalım. Odamız dikdörtgen şeklinde olsun kısa kenarı 3m uzun kenarı 5m olarak ölçtük alanını hesaplayalım.

**Öğrenci:** -Öğretmenim kısa kenar ile uzun kenarı çarparsız ve 15 m<sup>2</sup> buluruz.

-Evet, öğretmenim alanı böyle buluruz.

**Öğretmen:** Aferin çocuklar size biz alan hesabını böyle yapıyorduk değil mi? Dikdörtgen biçiminde olduğu için de odamız uzun kenar uzunluğu ile kısa kenar uzunluğunu çarpıtığımız zaman bu sonucu elde ediyorduk.

Çocuklar hepimizin tarlası olan ya da bağ bahçeye sahip yakınlarımız mutlaka vardır.

Fakat bu tarla bahçeler bizim odamız kadar küçük değildir. Şimdi böyle bir tarlanın ya da bağ bahçenin alanını hesap edelim. Şimdi kısa kenarı 3.000 metre uzun kenarı ise 5000 metre olan bir tarlanın alanını nasıl hesap ederiz?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim bu alan çok büyük.

-Öğretmenim, 3.000 ile 5.000 çarparsız ve 15000000 m<sup>2</sup> buluruz.

-Öğretmenim bu kadar alanı illa metre kare ile mi ifade edeceğiz?

-Evet, öğretmenim benim kafam karıştı valla, çok 0 var ve çok büyük sayılar.

***Sınıf İçi Tartışma:** Bu aşama araştırma bölümünün bir alt bölümü olup burada öğrencilere, kavrama düzeyindeki kazanımlara ulaşmada öğrenciyi merkeze alan sınıf içi tartışmalara yer verilmesi öğrencilerin derse olan dinamiğini arttıracaktır. Sınıf içi tartışmalar; öğrencileri düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan konuların açıklanması ve öğretimin daha nitelikli hale getirilmesi için öğrencilerin kendi arasında ya da öğretmenlerin öğrenciler ile etkinliklerinin üst düzeyde gerçekleştiği bir aşamadır. Bu aşamada öğrenciler 2'şerli ya da 3'erli gruplara ayrılır. Daha sonra öğrencilere bazı arazilerin aslında çok büyük olduğundan bahsedilir. Bu gibi durumlarda hani ölçü birimlerini kullanılacağı sorulur. Her gruba düşünmeleri için süre verildikten sonra her gruptan bir kişinin grubun ortak düşüncesini tahtada arkadaşlarına anlatması için zaman ve imkân tanınır.*

***M.6.3.2.4 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir sınıf içi tartışma aşağıda sunulmuştur.***

**Öğretmen:** Evet çocuklar bu kadar büyük alanları aslında biz m<sup>2</sup> ile ifade etmiyoruz. Edebiliriz tabii ki ama sizin de dediğiniz gibi çok uzun ve büyük sayılar karşımıza çıkıyor.

Biz bu tür büyük alanları ifade edebilmek için aslında bazı ölçü birimlerine ihtiyacımız var. Burada da arazi ölçü birimlerini kullanıyoruz.

Evet, çocuklar biz bu çok büyük alanları ölçmek için ihtiyaç duyduğumuz ölçü birimlerine arazi ölçüm birimleri diyoruz. Arazi ölçü birimleri aslında alan ölçü birimlerinden çok daha farklı sayılmaz sadece daha büyük alanları ifade etmek için kullanılır. Peki, neymiş bizim bu arazi ölçü birimlerimiz?

Arazi ölçü birimlerimiz temel arazi ölçü birimimiz 'Ar' olmak üzere hektar, dekar ve ar'dır. Dönüm dediğimiz kavram ise dekar kavramı ile aynı ifadeye karşılık gelir. Biz;

1 Ar= 100 m<sup>2</sup> olduğü bilgisinden dönüşüm yaparken yukarı çıktığımız her basamak için ifadeyi 10'a böleriz, aşağı inerken de her basamak için ifadeyi 10 ile çarparsız. Böylece aslında çok büyük alanları da daha küçük sayılarla ifade edebiliriz.

**Öğrenci:**

-Öğretmenim bu çok mantıklı çünkü değilse çok büyük sayılarla uğraşması çok zor.

-Aaa ne güzel

-O zaman işimiz daha kolay.

-Harika ya o zaman hem dönüşüm yaparak daha küçük sayılarla da ifade ederiz.

-Mükemmel.

Öğretmen tahtaya;

$$\begin{array}{ccc} *10 & & /10 \\ \uparrow & & \downarrow \end{array}$$

1 Dekar= dönüm= 1000 m<sup>2</sup>

1 Ar= 100 m<sup>2</sup>

1 Hektar=10000 m<sup>2</sup>

Hektar (ha), dekar (daa) ve ar (a) olarak kısaltıldığı da belirtilmiştir.

Çocuklar evet çok büyük alanları ölçmek için biz bu birimleri kullanırız böylece daha küçük sayılarla da aslında aynı sonucu ifade edebiliriz. Mesela az önceki sorumuza bakacak olursak biz tarlamızın alanını 15.000.000 m<sup>2</sup>

Bulmuşuk bu çok büyük bir sayı olduğundan biz bunu arazi ölçü birimleriyle ifade ederiz ki daha kolay ifade edebilelim ve daha az hata yapabilelim. Buradan dönüşüm yaparsak ki sizler dönüşüm yapmayı öğrendiniz nedir bu 15.000.000 m<sup>2</sup>; her 100 m<sup>2</sup>= 1 ar olduğundan 15.000.000 m<sup>2</sup>

150.000 ar olup bu da 1500 hektar yapacaktır. Gördüğünüz gibi daha küçük sayılarla da aslında biz ne ifade etmek istiyorsak onu ifade edebiliyoruz.

*Değerlendirme: Ders kurgulama, öğrencilerin öğrendiklerini günün veya dersin sonunda nasıl kaydedeceklerini teşvik etmek amacıyla oluşturulan değerlendirme aşaması ile tamamlanır. Bu değerlendirme kısa bir sınav, ödev, vb. bir etkinlik olabilir. Bu değerlendirmenin, sonraki dersler için yapılacak olan ders kurgusunun temelini oluşturacak nitelikte yapılması önem arz etmektedir.*

*M.6.3.2.4 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir değerlendirme aşağıda sunulmuştur.*

**Öğretmen:** Evet çocuklar alan ölçüleri ile arazi ölçüleri arasındaki dönüşümü kuvvetlendirmek adına birkaç soru çözelim.

Sorular:

1 ar kaç hektardır?

230000 m<sup>2</sup> kaç dekadır?

0,75 hektar kaç dekadır?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim 230 dekar. Çünkü biz 1 dekar= 1000 m<sup>2</sup>

Olduğunu biliyoruz. Oradan da zaten bu sonuca varırız.

-Öğretmenim hektardan dekara bir aşağı iniyorum yani 10 ile çarparım ve virgüli bir sağa kaydırıyorum ve 7,5 dekar olur.

-Bence de kolaymış öğretmenim.

**Öğretmen:** Evet çocuklar aferin size demek ki size böyle birbiri cinsinden ifadeler verilse dönüşüm yapabileceksiniz

Çocuklar dönüşüm yapmayı gördük Şimdi de alan ölçüleri ile arazi ölçülerini beraber kullandığımız bir problem çözelim

Örnek: 18 dekar tarlanın 2/9 una buğday ekilecektir. Buğday ekili kaç m<sup>2</sup> yapar?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim 18 in 2/9 u 9 4yapıyor. Yani 4 dekar. 1 dekar da 1000 m<sup>2</sup>yapıyor. O zaman bu tarlanın 2/9 u da 4000 m<sup>2</sup> yapar.

-Evet, öğretmenim arkadaşımın dediği gibi yaptı.

**Öğretmen:** Biz çevirmeleri öğrenmiştik ne dedik  $1000 \text{ m}^2 = 1 \text{ dekar}$  olacağından burada arkadaşınızın yaptığı işlemler doğrudur.

Bide bu örneği inceleyelim bakalım.

Soru: Mehmet Bey'in 23,5 hektar, Ahmet Bey'in 150 dönüm ve hasan Bey'in de 600 ar arsası vardır. Kimin arsasının daha büyük olduğuna karar verememişler ve tartışmaya başlamışlardır. Onlara yardım etmek ister misiniz hangisinin arsası daha büyüktür?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim aslında soru kolay ama hangi birime dönüştüreceğimi ben bilemem ki.

-Öğretmenim burada ar cinsinden yazarsak daha kolay olacak galiba.

-Öğretmenim Mehmet Bey 23,5 hektarı ar dönüştürürken 100 ile çarparım.2350 ar olur. Ahmet Bey 150 dönüm için bir kez aşağı ineceğim için 10 ile çarparım 1500 ar Hasan Bey de zaten 600 ar. O zaman sıralama Mehmet > Ahmet > Hasan olur.

**Öğretmen:** Hangi birime dönüştürünce daha kolay sıralayabileceğin sayılar, arasındaki ilişkiyi daha net görebileceğin ifadeler çıkıyorsa o birime dönüştürmek daha mantıklı.

Evet, çocuklar arkadaşınızın yaptığı işlemler doğru, biz daha kolay olması ve daha net anlaşılabilmesi için tüm birimlerimizi ar cinsine çevirmek mantıklı oldu.

Evet çocuklar biz arazi ölçü birimlerimizi kısaca bir tanımış olduk peki sizce bu ölçü birimlerini kimler kullanır yani hangi meslek dalları arazi ölçü birimlerini kullanır?

**Öğrenci:**

-Öğretmenim bence ormancılar çok kullanır çünkü ormanlar çok büyük alanlara sahip.

- çiftçiler

Tarla bağ bahçe sahipleri hep dekar hektar kullanıyorlardı bende anlamıyordum ama şimdi anladım. Demek ki çiftçiler çok kullanır.

-Geçen aylarda Avustralya'da orman yangınları vardı haberde duymuştum yanan alan 150.000 hektar imiş

**Öğretmen:** Evet çocuklar dedikleriniz hep doğru.

Arazi ile ilgilenen her meslek türü illaki arazi ölçü birimlerini çok kullanılır.

Örneklerimizi çeşitlendirecek olursak;

Harita mühendisleri, ziraat mühendisleri, ormancılar, çiftçiler vb. meslek grupları arazi ölçümleri yaparken bu birimleri kullanırlar.

Evet çocuklar bugünkü işlediklerimizi bir tekrar edelim sonra da dersimizi bitirelim haftaya da bu konu ile ilgili sorularımızı çözeriz.

**Öğrenci:**

-Öğretmenim arazi ölçü birimlerini gördük.

- Öğretmenim ar, dekar, hektar nedir onları öğrendik.

- Çok büyük alanların arazi ölçü birimleri ile ifade edildiğini öğrendik öğretmenim

**Öğretmen:** Evet çocuklar aferin size doğru hatırlıyorsunuz. İyi dinlemiştiniz dersi. Biz bugün ilk önce uzunluk ve alan ölçü birimlerini hatırlayıp daha sonra büyük alanları ölçmek için kullandığımız arazi ölçü birimlerini öğrendik. Bu ölçü birimlerinin hangi mesleklerde sıkça kullanıldığına da yer verip soruları çözdük.

## Ortaokul Matematik Dersine Yönelik Ders Kurgulama-2

Ortaokul 6. Sınıf Matematik Dersine Yönelik Örnek Ders Kurgusu-2
<p><b>Fen, teknoloji ve matematik hedefleri:</b> M.6.2.1.1 Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar.</p>
<p><b>Ulusal standartlar:</b> Ortaokul matematik programında yer alan ulusal standartlar.</p>
1. Aşama
<p><b>Başlangıç (Etkinliğin Sunumu):</b> Başlangıç aşaması, anlatılacak olan konunun veya problemin nasıl tanıtılacağı yöntemi belirtmek için kullanılan bir terim olup öğretmen derse başladığında öğrencilere araştırma yapmaları veya problemi çözmeleri için bir zaman tanınır. Ardından bunu öğretmenin rehber, öğrencilerin ise yönlendirici olduğu bir bilgilendirme özeti takip eder. Bu aşama öğrencilerin derse motive olması ve konu veya ünite boyunca neler öğrendiklerini hatırlamada yardımcı olması bakımından önemlidir. Başlangıç, öğretmenlerin problemin veya sorunun çözümünü için öğrencilere tüm bilgileri aktardıkları bir bölüm olmaktan ziyade tecrübelerini ortaya koydukları bölümdür.</p>
<p><b>M.6.2.1.1 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir başlangıç aşağıda sunulmuştur:</b></p> <p><b>Öğretmen:</b> Günaydın çocuklar, nasılsınız?</p> <p><b>Öğrenci:</b> İyiyiz öğretmenim, siz nasılsınız?</p> <p>-İyiyiz öğretmenim.</p> <p>Teşekkür ederim. Bende iyiyim çocuklar.</p> <p><b>Öğretmen:</b> Çocuklar hatırlar mısınız biz toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini nasıl öğrenmiştik? Geçmiş yıllarda ne yapıyorduk, bir elma ile 3 elma toplayınca ne olur ya da benim 5 tane şekerim var 3 tanesini yiyince geriye kaç şekerim kalıyor gibi örnekler üzerinde öğrenmiştik değil mi? Çarpma işleminde ise kilosu 5 TL olan elmadan 3 kilo alırsam kaç TL olur diye bir soru sorsam size, nasıl cevap verirsiniz?</p> <p><b>Öğrenci:</b> öğretmenim bir elma ile 3 elmayı toplayınca tabii ki 4 elma olur öğretmenim.</p> <p>-öğretmenim 2 tane de şekerim kalır çünkü <math>5-3=2</math> şeker kalır.</p> <p>-Evet, öğretmenim hatta böyle elimizle filan gösteriyorduk.</p> <p>-Tahtaya şekiller çiziyorduk öğretmenim ondan onu çıkarınca ne olur diye bize soruyordunuz.</p> <p>-Öğretmenim <math>5+5+5=15</math> tl öderim.</p> <p>- öğretmenim <math>5*3=15</math> tl olur</p> <p><b>Öğretmen:</b> Çocuklar, aslında ikinizin dediği de doğru. Biz önceki derslerimizde çarpmanın tekrarlı toplama olduğunu yani ikinizi yaptığı işlemin aslında bir nevi aynı olduğunu, aynı sonucu bulmada farklı metotlar olduğunu önceki derslerimizde değinmiştik. Toplama ve çıkarma işlemlerini içeren örneklerle de sıkça yer vermiştik.</p>
<p><b>Araştırma:</b> Bu aşamada öngörülen öğrenci fikirlerini, sınıf yapısını (bireysel, küçük büyük gruplu) ve multemmel doğru yanlış stratejileri ya da çözümleri göz önünde bulundurmak gerekir. Bu aşamada öğrencilerin cezalandırma veya düzeltilme korkuları olmaksızın düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, yeni çözüm süreçlerini gerçekten deneyimleyebilmeleri gerekir. Bu noktada öğretmen sınıfta cevabı açıkça bilinmeyen sorular sormalıdır. Araştırma sırasında cevapları aşık olmayan sorular sormak, öğrencilerin yeni stratejiler deneme, yaratıcı çözüm yolları bulma ve hata yapmalarıyla ilgili korkularını azaltmaktadır. Böylece öğrenciler, öğretmenlerin onları değerlendirmeyi değil; düşüncelerini anlamayı amaçladığını anlayarak kendilerini daha rahat ifade edebileceklerdir.</p>

*M.6.2.1.1 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir araştırma aşağıda sunulmuştur.*

**Öğretmen:** Evet çocuklar bugün bu elimdeki fındık dolu kapla birçok şey öğreneceğiz. Hani sizin ablalarınız, ağabeylerinizin kitaplarındaki o x'li ve y'li ifadeleri göreceğiz. Artık sizin de öğrenme vaktiniz geldi değil mi?

**Öğrenci:** Öğretmenim gerçekten mi çok iyi.

- Abime ben hep soruyorum ama bana asla söylemiyordu.

- Öğretmenim hemen öğrenelim.

**Öğretmen:** Evet çocuklar çok heyecanlı olduğunuzun farkındayım ama öncelikle size bir sorum olacak. Evet, çocuklar şimdi söyleyin bakalım sizce bu kapta kaç tane fındık vardır?



**Öğrenci:** Öğretmenim biz nerden bilelim ki?

- Bilemeyiz, öğretmenim.

-Sizin kaç fındık koyduğunuza bağlı öğretmenim.

**Öğretmen:** Evet çocuklar bilemeyiz değil mi? Çünkü bu kabın büyüklüğüne benim kaba kaç tane fındık koyduğuma koyacağıma göre değişir. Çocuklar biz kabımızın içerisindeki fındık sayımızın değişken olduğunu şartlara göre değişebildiğini ifade ettik değil mi? Şimdi de şöyle yapalım ben bu kaptan birkaç fındık çıkarayım ve kaç fındık çıkardığımı siz ifade edin.

**Öğrenci:** 3 tane çıkardınız öğretmenim.

-Dışında 3 tane fındık var öğretmenim.

**Öğretmen:** Dışarıdaki fındık sayısını bildiğimiz için hemen söyledik değil mi çocuklar? Oysaki biz içerdeki fındık sayısını bilmiyorduk.

Peki, çocuklar eğer kaptaki fındıkları bir sembole ya da bir harfle ifade edecek olsanız ne ile ifade ederdingiz?

**Öğrenci:** Öğretmenim ben x derdim çünkü o çok havalı hep ablam kullanıyor.

- Öğretmenim ben a derim çünkü baş harfim.

-Öğretmenim bence t de çok iyi.

**Öğretmen:** Evet çocuklar, söylediğiniz şeyler olabilir. Yani biz bilinmeyen niceliklerimizi herhangi bir harfle sembollerle ifade edebiliriz.

Burada hangi harf ya da sembol kullandığımızın çok da bir önemi yoktur. Yani değişkenlere harf atama işini siz kendinize göre de yapabilirsiniz.

Evet, çocuklar biz ne dedik dışarıdaki fındık sayısını biliyoruz ama içerdeki fındık sayısını bilmiyoruz peki sizden şimdi dışarıdaki ve içerdeki toplam fındık sayısını ifade edin desem nasıl ifade edersiniz?

**Öğrenci:** Öğretmenim ben az önce kabın içerdeki fındık sayısına x demiştim, dışında da eğer 3 tane varsa toplamda  $x+3$  tane fındık vardır.

-Öğretmenim bende a demiştim eğer öyleyse toplam fındık  $a+3$  tanedir.

-Öğretmenim nasıl yani 3x tane fındık olmuyor mu? İçindeki fındık sayısını bilmiyorum dışarıdaki de 3 tane çarpırım işte.

-Öğretmenim hayır işte 4 olur yani 3 tane dışarıda fındık var bir kutu daha fındık 4 yapar.

**Öğretmen:** Evet çocuklar arkadaşımızın sorduğu soruya değinelim çok önemli bir noktanın üstüne bastı çünkü şimdi ilk önce şunu ifade edeyim 3x dediğiniz şey aslında aynı nesnenin 3 defa tekrarlı toplanmasıdır. Hatırlarsınız bir çarpma işlemi için tekrarlı toplamadır demiştik. Burada da aynı nesnenin 3 defa toplamından bahsedemediğimiz için böyle bir ifade kullanamayız.

-gelelim diğer arkadaşımızın cevabına 4 neden olamaz? Arkadaşımızın da dediği gibi dışarıda 3 TANE fındık var oysa arkadaşımız 3 tane fındık ile bir kutu fındığı topladı, tane üzerinden işlem yaptığı için 4 bu yüzden olamaz. Ama kabin içerisindeki fındıkları tane cinsinden bulup 3 ile toplarsa doğru olacaktır.

***Sınıf İçi Tartışma:** Bu aşama araştırma bölümünün bir alt bölümü olup burada öğrencilere, kavrama düzeyindeki kazanımlara ulaşmada öğrenciyi merkeze alan sınıf içi tartışmalara yer verilmesi öğrencilerin derse olan dinamiğini arttıracaktır. Sınıf içi tartışmalar; öğrencileri düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan konuların açıklanması ve öğretimin daha nitelikli hale getirilmesi için öğrencilerin kendi arasında ya da öğretmenlerin öğrenciler ile etkinliklerinin üst düzeyde gerçekleştiği bir aşamadır. Bu aşamada öğrenciler 2'şerli ya da 3'erli gruplara ayrılır. Daha sonra öğrencilere bazı arazilerin aslında çok büyük olduğundan bahsedilir. Bu gibi durumlarda hani ölçü birimlerini kullanılacağı sorulur. Her gruba düşünmeleri için süre verildikten sonra her gruptan bir kişinin grubun ortak düşüncesini tahtada arkadaşlarına anlatması için zaman ve imkân tanınır.*

***M.6.2.1.1 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir sınıf içi tartışma aşağıda sunulmuştur.***

**Öğretmen:** Çocuklar şimdi de sabah okula gelirken taksici ile aramda geçen konuşmadan kısaca bahsedeyim.

Bir taksimetre açılış ücreti olarak 3 TL, gidilen her 1 km için de 2 TL ücret yazmaktadır.

Benim evim ile okulun arası 4 km'dir.

Şimdi size bu olayla ilgili birkaç soru sorayım;

a) Taksiyle 4 km yol giden Ben, taksiciye kaç TL ödeme yaparım?

b) benden 2 km daha fazla giden bir kişi ne kadar ücret öder?

c) Bu taksiyle kaç km yol gittiğini bilmediğimiz birisi taksiciye ödediği ücret için matematiksel bir ifade yazabilir miyim?

**Öğrenci:** Öğretmenim Her 1 km için 2 TL ücret ödenmesi gerektiğine göre 4 km için  $4 \cdot 2$  TL ücret ödenmesi gerekir. O halde, açılış ücreti olan 3 TL ile gidilen yolun ücreti olan  $4 \cdot 2$  TL toplanarak sizin taksiciye ödemeniz gereken ücret bulunabilir.

$$3 + 4 \cdot 2$$

Açılış Gidilen Ücreti Yolun

Ücreti

Sizin taksiciye ödemeniz gereken ücret  $3 + 4 \cdot 2 = 3 + 8 = 11$  olarak bulunur

-Öğretmenim sizden 2 km fazla gittiyse siz toplam 11 TL ödemiştiniz o zaman  $11 + 2 = 13$  TL ödemelidir.

-Öğretmenim 2 km daha fazla gittiğine göre 2 km daha gidilen yolun ücretini buluruz. Yani  $2*2 = 4$  yani sizden 4 TL daha fazla ödemesi gerekir cevap  $11 + 4 = 15$  olur.

-Öğretmenim 3 TL açılış ücretiydi 4 km de siz yol gitmişsiniz o zaman bu kişi  $4 + 2 = 6$  km yol gitmiştir yani  $6*2 + 3 = 15$  TL ödemelidir.

- Öğretmenim buldummmmm. Yukarıdaki verdiğiniz denklem için sadece noktalı kısım değişiyor yani bizim değişken bilinmeyen kısım orasıdır. En son sorduğunuz soru için de biz kaç km yol gittiğini bilmediğimiz için buraya bir değişken atarız. Mesela ben a demek istiyorum.

O zaman da bununla ilgili yazdığım matematiksel ifadem de;

$3+a*2$  olur.

**Öğretmen:** Çocuklar şimdi sorumuzun a seçeneği için çözümlerinizi doğru genel olarak, yani şu şekilde ifade edeyim her km için 2 TL ödeyeceği için  $4*2=8$  TL birde açılış ücreti olan 3 TL ile de toplarsam 11 TL vermem gerektiği sonucuna ulaşırim.

Fakat b seçeneğinde biraz kafanız karıştı galiba çünkü siz bulduğunuz km ile fiyatı topladınız oysa bir ne demiştik her bir km için 2 TL vermesi gerekiyor yani biz burada fiyat cinsinden bulduğumuz 11 ile km cinsinden olan 2 km toplayamayız. Çünkü bunlar farklı nicelikler değil mi? Fakat arkadaşınızın dediği gibi  $11+4=15$  ya da  $6*2+3$  işlemleri doğru olacaktır. Çünkü burada hep TL üzerinden işlem yapıyoruz. Mesela arkadaşınız ilk önce gittiği yolun fiyatının üzerinde 2 km yolun ücretini ekledi ya da diğer arkadaşınız ne yaptı? Toplam 6km yol gittiğini buldu ve her bir km için 2 TL ödemesi gerektiğini de bildiğinden 2 ile çarpıp son olarak ise ilk açtırma ücreti olan 3 TL ekledi.

-Sorumuzun c seçeneğine de bakalım. Diğer iki seçeneklerde sadece  $3+... *2$  kısmında ... olan kısmı değiştirerek işlem yaptınız.

-Evet, çocuklar arkadaşınız çok güzel bir noktayı keşfetti ve bizim değişken diye tabir ettiğimiz kısma da bir harf atadı burayı siz isterseniz farklı bir gösterim ile de ifade edebilirsiniz.

Mesela  $3+ t*2$  gibi... Dersimizin ilk kısmında zaten değişkenlerimize farklı ifadeler atayabileceğimizi söylemiştik.

***Değerlendirme:** Ders kurgulama, öğrencilerin öğrendiklerini günün veya dersin sonunda nasıl kaydedeceklerini teşvik etmek amacıyla oluşturulan değerlendirme aşaması ile tamamlanır. Bu değerlendirme kısa bir sınav, ödev, vb. bir etkinlik olabilir. Bu değerlendirmenin, sonraki dersler için yapılacak olan ders kurgusunun temelini oluşturacak nitelikte yapılması önem arz etmektedir.*

***M.6.2.1.1 kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliğe ait örnek bir değerlendirme aşağıda sunulmuştur:***

**Öğretmen:** Evet çocuklar siz konuyu kavradınız. Şimdi de şöyle yapalım: 15 ml'lik laboratuvarıda bir karışım hazırladınız ve bu karışım size fazla geldi ve bir kısmını döktünüz geriye kalan karışımı Ya da bu karışım biraz eksik geldi az daha karışım eklemeniz gerekiyor.

Sizden bu durumları ifade etmenizi istesem? Hani az önce bilinmeyenlere harfler söylemiştik ya biz, öyle.

**Öğrenci:** Öğretmenim ne kadar döktüğümü bilmiyorum ki ben

-Evet! İşte bilmiyorsun. O yüzden ona bir harf vereceğiz. Ya da bir sembol.

-Öğretmenim  $15-x$  olur.



- Öğretmenim evet bilmediğimiz sayıya eğer x dersek öyle.

-öğretmenim ne kadar ekleyeceğimizi de bilmediğimiz için ona da mesela 15+y derim

**Öğretmen:** Evet çocuklar harikasınız, biz ne kadar döktüğümüzü bilmiyoruz o yüzden ona bir harf atamam gerekiyor. Siz de burada x dediniz, olabilir.

Buradan da toplam karışımın, döktüğümüz karışımı (x) çıkardınız, ya da diğer durum için yani ekleyeceğim zaman da ne kadar ekleyeceğimi bilmediğim için ona da y dediniz ve 15+y sonucuna ulaştınız, doğru bir işlem yapmış oldunuz. Buradaki x ve y'nin bir ehemmiyetinin olmadığını onları sadece bilinmeyenleri temsil etmesi açısından değerlendirdiğimi bir kez daha hatırlatayım ve dersimize devam edelim bakalım.

Birde şöyle düşünelim mi bakalım çocuklar? Bize cebirsel ifade verilmiş olsun. Biz o ifadeye uygun senaryolar üretmeye çalışalım.

Örnek vereyim;

x-3 için senaryo bulayım. Mesela, 3 TL zararla satılan bir ürünün satış fiyatı olabilir.

Şimdi de siz yapın bakalım siz cebirsel ifadeler vereceğim siz de o cebirsel ifadeye uygun sözel durumlar üreteceksiniz.

$a/2 = 1$ . İfade

$5c-3 = 2$ . İfade

$5(d-3) = 3$ . İfade

$3t = 4$ . İfade

**Öğrenci:** Öğretmenim birinci ifade için bir sayının yarısı olabilir.

-Ya da bir elmanın yarısı sonuçta a dediğimiz sayı bir değişken.

-2. İfade için bir sayının 5 katının 3 eksiği.

-bir sayının 3 eksiğinin 5 katı.

-Öğretmenim eşkenar üçgenin çevresi olabilir mesela.

**Öğretmen:** Çocuklar harikasınız ya böyle de çok eğlenceli ve kolaymış değil mi? Demek ki bize cebirsel bir ifade verildiğinde o ifadeye uygun sözel bir durum yazabiliriz Burada ne yaptınız değişkenleri siz belirlediniz kiminiz yol dedi değişken için kimisi sayı dedi kiminiz ise değişkeni elma gibi düşündü.

Evet, çocuklar şimdi kısaca konumuzu bir özetleyelim, bugün çok harika bilgiler öğrendik bu bilgiler sizin çok işinize yarayacak.

**Öğrenci:** Öğretmenim x öğrendik çok heyecanlı

-Bundan sonra görür o abim bende öğrendim x artık.

-Öğretmenim değişken olan yani bizim bilmediğimiz ifadeye x dedik tabi ki başka ifadeler de kullanabiliydik. Daha sonra bizden ne isteniliyorsa onu yazdık

-Öğretmenim siz sözel olarak bize bir şeyler söylediniz biz ona uygun cebirsel ifadeler yazdık.

-Daha sonra cebirsel bir ifade verdiniz biz o duruma uygun sözel ifade yazmaya çalıştık.

**Öğretmen:** Çocuklar harikasınız, Biz bugün sözel olarak bize ifadeler verildiğinde buna uygun cebirsel ifade nasıl yazılır ya da tam tersi durumunda yani cebirsel bir ifade verildiğinde uygun cebirsel ifade nasıl yazılır bunları öğrenmeye çalıştık.

Çeşitli örneklerimizle konumuzu pekiştirdik. Siz de evde dağıtacağım etkinlik kâğıdındaki soruları incerseniz çok daha anlamlı olur.

## Kaynakça

Stephan, M., Pugalee, D., Ciline, J. ve Cline, C. (2018). *Ders kurgulama-  
matematik +fen. (Çev. Mustafa Çevik & Cibat Abdioğlu)*. Ankara, Nobel  
Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2016)



# Risk Çocuğun Oyununun Doğal Bir Parçası: Risk Almaya Değer

**Halime DELEN<sup>1</sup>**

**Ümit Ünsal KAYA<sup>2</sup>**

**Emine AHMETOĞLU<sup>\*3</sup>**

## 1. GİRİŞ

Yetişkin için oyun zaman, mekân ve materyal gibi birtakım düzenlemeler yapılarak oluşturulan bir etkinlik şeklindedir. Ama çocuk için oyun, ayrıca bir düzenlemeye ve materyale gerek kalmadan her an ve her yerde oluşturabildiği hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun, çocukluğun kritik bir yönüdür. Onlarca yıllık araştırma, oyunun gelişim ve öğrenmede çok önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur (Bundy vd., 2009). Bakıldığında bir taraftan çocukların oyun oynaması teşvik edilirken diğer taraftan da çocukların güvende olması beklenir. Bundan dolayı çocuklar için olabildiğince güvenli ortamlar oluşturulmaya çalışılır. Yapılan araştırmalar bebeklikten itibaren çocukların riskli oyunlar oynadıklarını, oyunlarında risk aradıklarını ve zorluklarda ustalaştıkça oyunlarını daha zorlu ve riskli hale getirmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur (Brussoni vd., 2012; Sandseter, 2007; Kleppe, 2018; Sando, Kleppe, ve Sandseter, 2021; Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Bu durum risk almanın aslında çocuğun oyununun doğal bir parçası olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, çocuğun yeni ve bilinmeyeni öğrenmeyi sağlayan risk almaya doğal bir eğiliminin olduğunu ortaya koymuştur (Brussoni, Olsen, Pike, ve Sleet, 2012; Sandseter, 2007; Kleppe, 2018; Stephenson, 2003). Zorlu ve riskli

---

1 Dr. Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, hhalimecerol@gmail.com ORCID: 0000-0003-3463-8128

2 Öğr. Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, umitunsalkaya@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7662-8089

3 Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı, Edirne-Türkiye, emineahmetoglu@trakya.edu.tr ORCID: 0000-000-7974-7921.

bir durumlarla karşı karşıya kalmanın o an korku ve heyecan duygularını ortaya çıkardığı, çocuğun bu durumdan haz duyduğu, riskli oyunlar yoluyla kendisinin ve çevresinin sınırlarını keşfetmeye çalıştığı ve kendisini kademeli olarak riskli durumlara sokmak istediği görülmüştür (Brussoni vd., 2012; Sandseter, 2009, 2010). Araştırmalar artık küçük çocuklar için hazırlanmış “güvenli” ortamların çocuğun gelişimine uygunluğunu çok boyutlu olarak sorgulamaktadır. Öte yandan açık hava ve serbest oyun fırsatlarının azaldığı bunun yanında yapılandırılmış ve yetişkin kontrollü oyunların arttığı tespit edilmiştir (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, ve Herrington, 2017; Little ve Eager, 2010; Sandseter, Cordovil, Hagen, ve Lopes, 2020; Sandseter, Kleppe, ve Sando, 2021; Spencer vd., 2021). Tüm bu sebeplerden ötürü araştırmalar riskli oyunun çocuk gelişimindeki önemi üzerinde daha fazla durmaya başlamıştır.

Bu bölümde risk ve tehlike kavramları ele alınıp riskli oyunun ne olduğu açıklanacak, daha sonra riskli oyunun özellikleri ve sınıflandırılması ile ilgili bilgiler sunulacak, son olarak riskli oyunun önemi ve gelişimsel faydaları araştırmalar ışığında incelenerek, sonuç ve öneriler kısmına yer verilecektir.

## 2. RİSKLİ OYUN, RİSK Mİ TEHLİKE Mİ?

Riskli oyun, heyecan verici ve belirsizlik içeren aynı zamanda yaralanma olasılığı olan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009). Örneğin, yüksek yerlere tırmanmak, yokuş aşağı bisiklet sürmek veya yüksek hızda kaymak gibi. Oyundaki risk, gerçek/nesnel bir risk de olabilir algısal/öznel bir risk de olabilir (Brussoni vd., 2015; Kleppe, Melhuish, ve Sandseter, 2017). Ancak çocuklar bu tür oyunlarda yaralanmanın olası sonucunun farkında olarak, tehlikenin sınırlarında gezmeye isteklidir (Sandseter, 2007; Little ve Eager, 2010; Sandseter, 2009).

Yetişkinler için risk kaçınılması gereken bir şey iken çocuklar neden oyunlarında risk ararlar? Bu sorunun cevabını verebilmek için öncelikle **risk ve tehlike** kavramlarını ayırmak gerekmektedir. Çünkü risk ve tehlike kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilen ve karıştırılabilmektedir (Güler ve Demir, 2016). Tehlike, zarar verme potansiyeli olan durumlar olarak tanımlanırken; risk, sonucu belli olmayan, alternatif eylem yolları arasında seçim yapmayı gerektiren durumlar olarak tanımlanmaktadır (Brussoni vd., 2017; Little ve Eager, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011). Tehlikenin çocuğun görmediği bir şey olduğunun altı çizilmekte (Sandseter ve Kennair, 2011) ve tehlikenin çocuk tarafından “değerlendirilebilir” olmadığı ancak riskin “değerlendirilebilir” olduğu vurgulanmaktadır (Cevher-Kalburan,

2014). Kısacası risk, tehlikeyi barındırmakla birlikte muhakkak kaçınılması gereken bir tehlike değil, yönetilmesi gereken bir durumdur (Brussoni vd., 2017; Little ve Eager, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011). Bununla birlikte çocukların yanlış kararlar verseler dahi körü körüne tehlikeli davranışlarda bulunmadıkları, tehlike olasılığının arttığını hissettiklerinde oyunlarını buna göre yeniden düzenledikleri gözlemlenmiştir (Little, Sandseter, ve Wyver, 2012). Yani çocukların, oyunlarında tehlikeyi değil, tehlikeyi içeren riski aradıkları anlaşılmaktadır.



*Şekil 1: Halime Delen'in (2023) fotoğraf arşivinden alınmıştır.*

Çocukları riskli oyun oynamaya çeken itici gücün neler olduğuna da bakmak çocukların neden riskli oyun oynamak istediklerini anlamamız açısından önemli olmaktadır. Öncelikle bireysel ve kültürel farklılıklar olmakla birlikte çocukların riskli oyunlara doğal bir eğilimleri bulunmaktadır (Brussoni vd., 2012; Kleppe, 2018; Little vd., 2012). Bu da aslında hayatı deneyimlemek ve anlamlandırmak için gelişimsel olarak büyük bir güçtür (Brussoni vd., 2017; Stephenson, 2003). Bununla birlikte çocukların, oyunlarında aynı anda korku ve heyecan hissettikleri ve bu duygular arasındaki belirsizliğin oyunlarında aradıkları şey olduğu (Sandseter, 2009, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011) daha önce yapılmamış bir şeyi deneme, yükseklik veya hız nedeniyle “kontrolden çıkmanın” sınırında olma hissi ve korkuyu yenme (Stephenson, 2003) kendilerine meydan okuyabilme, fiziksel sınırları zorlayabilme, test edebilme, keşfedebilme (Karaca ve Aral,

2020; Sandseter, 2009; Stephenson, 2003) mücadele etme, yaralanma ve risk hakkında öğrenme fırsatları sunması (Aşık-Öztürk ve Ahmetoğlu, 2017; Cevher Kalburan, 2014) aynı zamanda yeni ve zorlu görevlerde ustalaşmanın verdiği yoğun neşe, eğlence, heyecan, gurur, başarı ve özgüven gibi içsel ödülleri almaları (Sandseter, 2009, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011; Stephenson, 2003) çocukları oyunlarında risk almaya iten motive edici güçler olarak ifade edilmektedir. Kısacası çocuklar hem kendilerinin hem de çevrelerinin sınırlarını keşfetmek ve bir sonraki adımı deneyimlemenin yaşatmış olduğu duygular sebebiyle riskli oyunu tercih etmektedirler.

Çocukların riskli oyun oynaması gerçekten onların tehlikede olduğu anlamına gelmekte midir? sorusu bir diğer araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun oynayan çocuklar üzerinde yapılan gözlemsel çalışmalar, çocukların sadece riske doğal eğilimlerinin olmadığını aynı zamanda oyundaki riskleri yönetebilecek, kendi düzenleyici sistemlerine de sahip olduklarını ortaya koymuştur (Brussoni vd., 2012). Çocukların oyunlarda risk alma, hata yapma, alternatifleri değerlendirme ve çözüm bulma konusunda istekli davrandıkları (Cetken-Aktas ve Sevimli-Celik, 2021) risk içerisindeki potansiyel tehlikeyi azaltmak için stratejiler ürettikleri ve oyunlarını buna göre yeniden düzenledikleri gözlemlenmiştir (Brussoni vd., 2012). Bir yaşındaki bir bebek grubu, bebek tarafından tehlikeli algılanabilecek ama fiziksel yaralanma olasılığının çok düşük olduğu eğimli bir düzende oynarken gözlemlendiğinde bebeklerin vücut dillerine göre oyunu tehlikeli buldukları tespit edilmiştir (Kleppe, 2018). Bebeklerin önce yoğun ilgi gösterip daha sonra tereddüt ettikleri ve ardından geri çekildikleri bulunmuştur (Kleppe, 2018). Yani çok küçük yaşlardan itibaren bebekler risk değerlendirmesi yapabilmekte ve tehlikeli algıladıkları durumlardan uzak durmaktadırlar. Ayrıca bebeklerin bu öznel risk değerlendirmeleri yaşları ve deneyimleriyle paralel olarak gelişmektedir. Araştırmalar daha ileriki yaşlarda çocukların riski kendi yeterliliklerine ve korkularına göre kademeli olarak arttırdıklarını veya azalttıklarını ortaya koymuştur (Brussoni vd., 2012; Sandseter, 2007; Sandseter, 2009). Örneğin beş-altı yaşındaki çocuklar, tırmanmanın güçlerini, boylarını ve becerilerini aştığını hissettiklerinde olası tehlikeyi düşünüp tırmanmayı bırakmışlardır (Sandseter, 2009).

Çocuklar risk ve tehlikeyi ayırt etme ve yönetme konusunda birtakım yeterliliklere sahiptirler. Peki bu noktada yetişkinlerin tutumları ne olmalıdır? sorusu önemli olmaktadır. Şunu unutmamak gerekir ki çocukların oyunları ne kadar güvenli hale getirilmeye çalışılırsa çalışılsın, çocuklar gelişimlerini sürdürebilmek için riskli oyunları arayacaklar ve deneyimlemek isteyeceklerdir (Sandseter ve Kennair, 2011). Ayrıca hem evde hem okulda hem de sokakta yani çocukların oyun oynayabileceği tüm

alanlarda güvenli ortamlar oluşturma gayreti, aslında çocukların daha riskli ve tehlikeli faaliyetlerde bulunmalarına neden olabilmektedir (Brussoni vd., 2012). Çocukların meydan okuma ihtiyacının yetersiz karşılanması can sıkıntısına yol açabilmekte ve bu da çocukları deneyime heyecan ve meydan okuma katmaya teşvik edebilmektedir (Cetken-Aktas ve Sevimli-Celik, 2021; Little ve Eager, 2010). Zira çocukların açık hava oyunlarına ilişkin yapılan gözlemlerde çocukların, boy ve hız seviyelerini artırarak oyunlarındaki riski yoğunlaştırmaya çalıştıkları, çocuklara yetersiz zorluk sunulduğunda ise ekipmanı uygunsuz ve tehlikeli bir şekillerde kullanma olasılığının arttığı görülmüştür (Little ve Eager, 2010; Stephenson, 2003). Özellikle becerileri mevcut ekipman tarafından sağlanan zorlukları aştığında çocuklar örneğın salıncakta ayağa kalkarak, salıncaktan atlayarak, zincirleri bükerek veya sallanan başka bir çocuğa çarparak can sıkıntısını azaltmaya ve mücadeleyi artırmaya çalışmaktadır (Sandseter, 2007). Öğretmenlere göre böyle bir durum daha fazla denetim ve müdahalenin gerekli olmasına yol açarak bir kısır döngüye dönüşmektedir (Cetken-Aktas ve Sevimli-Celik, 2021). Dolayısıyla çocukları güvende tutmak, aslında risk almalarına, riski değerlendirmelerine ve yönetmelerine izin vermekten geçmektedir (Brussoni vd., 2012). Bu noktada “yetişkinlerin rolü, oyundaki riskleri değer, çocukların görmedikleri tehlikeleri ortadan kaldırmak” olmalıdır (McFarland ve Laird, 2018). Kamusal çocuk oyun alanlarında çocuk güvenliği ile ilgili geliştirilen standartların yanında çocukların fiziksel aktivite, meydan okuma, mücadele etme, risk alma gibi ihtiyaçlarını karşılayacak, çocukların merak, macera ve hayalperestlik gibi duyuğu ve düşüncelerini besleyecek tasarlanmış alanların yaygınlaştırılması da gerekmektedir.

İsminden de anlaşılacağı üzere riskli oyun içinde yaralanma olasılığı olan, korku, heyecan ve haz gibi farklı duyguların aynı anda yaşanmasını sağlayan, ancak çocuklar tarafından içsel olarak arzulanan bir oyun türüdür. Çocukların zorluklara meydan okumak ve mücadele etmek gibi içsel ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları ve mevcut zorluklar onların için basit gele geldiğinde bunu zorlaştırmaya çalıştıkları görülmüştür. Aslında çocuklar tehlikeyi değer belirsizliği içeren riskli oyunları tercih etmekte, kendi sınırlarını ve çevrelerinin sınırlarını keşfetmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar için riskli oyun gelişimlerinin bir parçasıdır. Bu noktada yetişkinlerin rolü çocukları engellemek değer uygun riskleri almasını teşvik etmek olmalıdır.

### **3. RİSKLİ OYUNUN ÖZELLİKLERİ VE SINIFLANDIRILMASI**

Riskli oyunla ilgili yapılan çalışmaların daha çok erken çocukluk dönemi ve okul öncesi çocuklarıyla başladığı görülmektedir. Çocuklar ve



öğretmenleriyle yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde riskli oyunun özellikleri belirlenmeye ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu konuda ilk sistematik çalışma Sandseter (2007) tarafından yapılmıştır. Sandseter (2007) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden üç ila beş yaş arasındaki çocukları, açık havada oyun oynarken gözlemlemiş, çocuklarla ve öğretmenleriyle görüşmeler yapmıştır. Elde edilen bulguların neticesinde altı tane riskli oyun kategorisi belirlemiştir:

- 1) Büyük yükseklikler ile oyun,
- 2) Yüksek hız ile oyun,
- 3) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun,
- 4) Tehlikeli unsurlara yakın oyun,
- 5) İtiş-kakış oyunu,
- 6) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun.

Daha sonra yapılan diğer çalışmalarla bu bulgular desteklenmiştir (McFarland ve Laird, 2018; Sandseter, 2009). Okul öncesi döneme odaklanan çalışmaların ardından Kleppe ve arkadaşları (2017) ve Kleppe (2018) bir ve üç yaş arasındaki küçük çocuklarda riskli oyunun var olup olmadığını ve daha önce belirlenen riskli oyun kategorilerinin bu yaş grubu çocuklar için de geçerli olup olmadığını araştırmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda bir ila üç yaş arasındaki çocukların da riskli oyunlar oynadıkları ve daha önce belirlenen altı kategorinin bu yaş grubu çocuklar için de geçerli olduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak motor gelişimleri açısından, özellikle de yürüme yetenekleriyle bağlantılı olarak bir yaşındaki çocukların büyük akranlarına kıyasla daha az riskli oyun oynadıkları belirlenmiştir. Bir yaş civarındaki çocuklar için, genellikle çevrelerini ve vücutlarını keşfetmek ve test etmek için gösterdikleri çaba riskli oyun olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında Kleppe ve arkadaşları (2017) ve Kleppe (2018) bu yaş grubu çocuklarında gözlemlenen iki farklı oyun türü olduğunu ve bunların da ayrı oyun kategorileri olarak değerlendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yaş grubu çocukların kendilerini minderlere attıklarını veya oynadıkları nesnelere tekrar tekrar bir yerlere çarptıklarını ve büyük akranlarının riskli oyunlarını izlediklerini, bundan büyük heyecan ve keyif aldıklarını gözlemlemişlerdir. Küçük yaş çocuklarında gözlemlenen bu oyunlardan yola çıkılarak son yapılan çalışmalarda sekiz farklı riskli oyun kategorisi belirlenmiştir (Sando vd., 2021; Sandseter vd., 2021). Tablo 1'de riskli oyun kategorileri ve alt kategorileri verilmiştir.

**Tablo 1: Sandseter, Kleppe ve Sando'nun (2021) araştırmalarında ortaya koyduğu riskli oyun kategorileri**

Kategoriler	Alt Kategoriler
<b>Büyük yüksekliklerde oyun</b>	-Tırmanma -Sabit veya esnek yüzeylerden atlama -Yüksek cisimler üzerinde dengede durma -Çok yükseklerden sarkma/sallanma
<b>Yüksek hız</b>	-Sallanma (yüksek hızda) -Kayma (yüksek hızda) -Koşma (yüksek hızda) -Bisiklet sürme (yüksek hızda)
<b>Tehlikeli araçlar</b>	-Kesici Aletler (Gerçek bıçak, testere, balta vb.) -Halatlar
<b>Tehlikeli yerler</b>	-Büyük kayalıklar -Derin su veya buzlu sular -Ateşin etrafı
<b>İtiş-kakış</b>	-Güreşmek/boğuşmak -Çubuklarla vs. kılıç oyunu oynama -Dövüşme oyunu oynama
<b>Gözden uzaklaşma/kaybolma</b>	-Keşfe çıkma -Yetişkin olmaksızın orman gibi yerlerde dolaşma
<b>Çarpma</b>	-Tekrar tekrar koşarak yastık gibi yığınlara çarpma veya kendini minderlerin üzerine atma -Bisiklet, el arabası gibi oyuncakları tekrar tekrar çite veya duvara çarpma
<b>Vekaleten oyun/risk seyircisi</b>	- Oyunda risk alan diğer çocukları izleme

Riskli oyunların daha çok açık havada oynanan oyunlar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda riskli oyun, yetişkinlerin organize ettiği oyunların aksine çocukların serbest oyunlarında ortaya çıkmaktadır (Sandseter ve Kennair, 2011).

Oyunu riskli yapan unsurlara bakıldığında birincisi yüksek yerlerde oynamaya gibi çevresel özellikler, ikincisi yüksek hızda bisiklet sürme gibi çocuğun oyunu nasıl oynadığıyla alakalı bireysel özelliklerdir (Sandseter, 2009). Okul öncesi çocuklarıyla yapılan görüşmelerde tırmanma, atlama

ve dengede durma gibi yükseklerde oynamanın hem korkutucu hem de eğlenceli olduğunu ve bu durumu riskli olarak algıladıklarını, ancak yine de bu oyunlara zevkli deneyimler yaşattığı için katıldıklarını dile getirmişlerdir (Sandseter, 2007).



*Şekil 2: Halime Delen'in (2023) fotoğraf arşivinden alınmıştır.*

Çocukların oyunda risk alma kararlarına ilişkin nasıl hareket ettiklerine bakıldığında çocukların riski kendi yeterliliklerine ve korkularına göre kademeli olarak düzenledikleri görülmüştür (Sandseter, 2009). Örneğin tırmanırken güçlerini, boylarını ve becerilerini göreve uydurarak kendi yollarını bulmuşlar ve tırmanma onlar için çok tehlikeli hale geldiğinde tırmanmayı bırakmışlardır. Çocukların öznel risk algısı nesnel riski arttırabileceği gibi alınan riskin çocuk tarafından bireysel yeteneklerine göre ayarlanmasını da sağlamaktadır. Dolayısıyla risk hem çevresel hem de bireysel özelliklere göre değişebilmektedir.

Çocukların gözlemlenmesi sonucunda pek çok çocuk tarafından riskli oyunların oynandığı farklı araştırmalarla doğrulanmıştır. Diğer taraftan çocukların çok küçük yaşlardan itibaren riskli oyunlar oynadıkları ortaya konulmuştur. Sonuç olarak farklı yaşlarda, farklı şekillerde ve yerlerde oynansa bile oyunda risk almanın çocukların oyununun doğal bir parçası olduğu ortaya konulmuştur.

#### 4. RİSKLİ OYUNUN ÖNEMİ VE GELİŞİMSEL FAYDALARI

Oyun, sosyal bir varlık olan insanın sağlıklı gelişiminin bir yolu ve göstergesidir. Çocuklar oyun oynarken bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarında çok önemli kazanımlar elde etmektedir. Sözel olarak dile getiremediği duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını oyunla dile getirir ve doyurur. Bununla birlikte çocuklar oyun oynarken kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini düzenlemeyi ve kontrol edebilmeyi öğrenir. Altı aylık bir bebeğin önündeki oyuncacı almaya çalışması, beş yaşındaki bir çocuğun bisiklet sürmesi veya yedi yaşındaki bir çocuğun gol atmaya çalışmasında olduğu gibi çocuklar hem kendi sınırlarını hem de çevresinin sınırlarını deneyimleyerek, keşfetmeye başlar. Tüm bunları yaparken gelişimsel veya çevresel zorluklarla karşılaşır. İşte bu zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlayan en önemli güç oyun oynamasıdır. Bu noktada riskli oyun ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar, çocukların küçük yaşlardan itibaren özgürce oyun oynayarak kazandıkları bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel faydaların, daha az denetimli, daha az yapılandırılmış, daha maceralı, meydan okuyan ve risk unsurları içeren oyunlardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır (Alexander vd., 2014; Sandseter, 2009; Sandseter ve Kennair, 2011 ).

Riskli oyun içinde tehlike barındırmakla birlikte araştırmacılar tarafından çocuğa sağladığı yararlar açısından yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre riskli oyun oynayan çocuklar arasında ciddi yaralanmalar oldukça düşüktür (Sando, Sandseter, Pareliussen, Egset, 2017). Meydana gelen kazalar ufak sıyrık veya geçici yaralanmalar şeklinde olduğu görülmüştür (Brussoni vd., 2015). Yaşanan ciddi yaralanmaların genellikle yetişkin gözetiminin yetersiz olmasından kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar asıl riskin hiç risk olmamasında olduğunun altını çizerek çocukları korumak adına normal gelişimlerinin engellenebileceğini vurgulamaktadırlar (Alexander vd., 2014; Bundy vd., 2009). Riskli oyunu çocuğa sağladığı yararlar açısından ele almak riskli oyuna yönelik bakış açısının değiştirilmesi açısından önemli olmaktadır.

Çocukların aşırı kaygı, korku ve depresyon gibi psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilecek durumlara karşı riskli oyunun koruyucu olduğu ifade edilmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuklar riskli oyun içerisine girdiğinde oyunun vermiş olduğu zevk ve heyecan ile içsel bir motivasyon elde etmekte, korku, kaygı gibi olumsuz duygularının üstesinden daha kolay gelebilmekte, zorluklarla baş edebilmeyi öğrenebilmekte, kendisini ve çevresini keşfetmeye devam edebilmekte böylece kendini geliştirebilmektedir. Çocuklar oyun oynamak için tek başlarına veya arkadaşlarıyla birlikte yetişkin gözetiminden uzakta çevreyi keşfetmekten hoşlanırlar (Sandseter,

2007). Ayrılık karşısında kaybolmuş ve geride kalmış gibi olumsuz duygu hisseden çocuklar bir gün bunu deneyimlemek için can atabilir. Bunu yaparken ayrılık onlara hem korkutucu hem heyecan verici gelebilir ama yine de yapmak isterler. İşte böylece çocuklar yavaş yavaş ayrılıktan korkmamayı deneyimleyerek öğrenebilirler. Bunun yanında çocukların yaşlarına uygun riskli oyunlara katılmalarının engellenmesinin çocuklarda nevroitikliğin veya psikopatolojinin artmasına neden olabileceği (Sandseter ve Kennair, 2011), normal çocuk gelişiminin olumsuz etkilenebileceği ifade edilmektedir (Alexander vd., 2014). Araştırmalar, kaygılı çocukların ebeveynlerinin aşırı korumacı davranışlar sergilediğini ve bu durumun çocuğun tehdit algısını güçlendirdiğini ve tehlikeyi kontrol etme algısını ise azalttığını göstermiştir (Allen ve Rapee, 2004). Bakıldığında anksiyete bozuklukları, çocuklarda ve ergenlerde en sık görülen ruhsal bozukluktur ve ebeveynin aşırı koruması çocuklarda anksiyete bozukluklarının artmasıyla ilişkilendirilmiştir (Brussoni vd., 2012). Dolayısıyla aşırı koruma abartılı kaygı düzeylerine neden olabilmektedir. Ayrıca çocuklara uygun riskleri alma fırsatı verilmemesi aşırı risk alma gibi uygunsuz ve olumsuz davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Cevher-Kalburan, 2014). Araştırmacılar bu nedenle sağlıklı çocuk gelişimi için çocukların riskli açık hava oyun olanaklarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Brussoni vd., 2015). İki ila beş yaş çocuklarının olduğu bakım merkezlerinde doğa ve riskli oyun fırsatlarını artırmaya yönelik uygulanan bir müdahalenin sonunda çocukların depresif duygulanımda ve antisosyal davranışlarında önemli düşüşler olduğu, prososyal davranışların da ise artışlar olduğu bulunmuştur (Brussoni vd., 2017). Bununla birlikte öğretmenler, çocuklarda sosyal davranışlar, problem çözme, odaklanma, öz düzenleme, yaratıcılık ve özgüven konusunda artış, stres ve can sıkıntısında ise azalma gözlemlediklerini ifade etmiştir (Brussoni vd., 2017). Ayrıca riskli oyun oynamanın çocukların bir işte ustalık kazanmasına, özgüvenlerini arttırmasına ve sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Brussoni vd., 2018). Riskli açık hava oyununun fiziksel aktivite ve sosyal sağlık, yaratıcılık ve dayanıklılık gibi sağlık göstergeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Brussoni vd., 2015).

Riskli oyun, riskleri algılama, riskleri değerlendirme, risk alabilme, riskleri yönetebilme veya uzak durma gibi risk yeterlilikleri ile ilgili çok önemli beceriler kazandırmaktadır (Lavrysen vd., 2017; Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012). Risk yeterlilikleri bir yandan kişinin kendi kapasitesine ilişkin gerçekçi bir değerlendirme yapmasını, diğer yandan ilgili risklere yani risk algısına ilişkin gerçekçi bir tahminde bulunmasını ve tüm bunlar doğrultusunda bir karar vermesini gerektirmektedir (Lavrysen vd., 2017). Bu noktada çocuklar için risk algısı önemli bir beceri olmaktadır. Zira risk

algısı, harekete geçme kararı vermeden önce bir durumun algılanmasını ve değerlendirilmesini sağlar ve risk yeterliliğinin bir parçasıdır. Yapılan deneysel bir çalışmada, riskli oyun etkinliklerine katılan dört ila altı yaş arasındaki çocuklar ile katılmayan çocuklar risk yeterlilikleri konusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre riskli oyun etkinliklerine katılan çocukların uygulama öncesine ve katılmayan akranlarına göre risk algılarının ve risk yeterliliklerinin geliştiği, benlik saygılarının arttığı ve çatışma hassasiyetlerinin azaldığı bulunmuştur (Lavrysen vd., 2017). Riskli durumlara maruz kalma, riski yeterliliğini gclendirmekte ve ortamdaki gerçek riske ilişkin daha sağlam ve güvenilir bir algının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kvalnes, 2017). Dolayısıyla riskli oyunlar çocukların riskleri algılama ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğinden uzun vadede yaralanmaları azaltmada etkili olmakta ve sağlığı teşvik etmektedir (Sando vd., 2021). Kısaca ocuklar riskli oyunlar ile kademeli bir şekilde ve doğal yollarla ileriki yaşamlarında acil durumlarda önemli kararlar alırken kullanabilecekleri risk yeterlilikleri konusunda ustalaşma şansı elde edebilirler (Sandseter, 2009). Açık hava oyun alanları düzenlenirken, çocukların maruz kalabileceği tüm tehlikelerin ortadan kaldırılmaya çalışılması çocukların zorluklara meydan okuma fırsatlarını da ortadan kaldırmaktadır (Stephenson, 2003). Zorlu fiziksel koşullara sahip ülkelerden gelen öğretmenler, sokakta, buz üzerinde oynamanın cesaret istediğini belirtmiş ve bu durum riskli oyun hakkındaki tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir (şimşek, 2023). Bu nedenle, çocukların riskli oyunlara olumlu bir şekilde meydan okuyabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Çocuklar riskli oyun yoluyla, karşılaştıkları koşullar hakkında daha doğru kararlar vermek için gerekli bilişsel becerilerini de geliştirebilirler (Kvalnes, 2017). Çocuklar riskler üzerine plan yapma, engelleyici kontrol geliştirme ve görev odaklı hareket edebilmeyi sağlayan yrrtc işlev becerilerini kullanmakta ve geliştirmektedir (Dereobalı ve andış, 2021). Dolayısıyla bir çocuğun risk alma becerilerini geliştirmesi ve riskli durumlarla nasıl başa çıkacağını öğrenmesi pek çok beceri kazanmasına ve var olan becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

Riskli oyun ile çocukların iyi oluş, fiziksel aktivite düzeyleri ve katılım davranışları arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur (Sando vd., 2021). Riskli oyun çocukların risk alma deneyimini ve olumlu benlik duygusunu geliştirerek özerkliğini arttırmakta böylece iyi oluşunu desteklemektedir. Aynı zamanda çocukların akranlarıyla birlikte zorlukların üstesinden gelmesi gibi arkadaşlık ilişkilerini geliştirmekte, sosyal gelişimi desteklemekte ve iyi oluşu farklı açılardan arttırmaktadır. Bununla birlikte fiziksel aktivite sağlıklı ocuk gelişimiyle yakından ilişkilidir. Riskli oyun fiziksel aktivite düzeyini

ve iyi oluşu arttırması bakımından çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrenmenin kilit bir unsuru olan katılım davranışları dikkati yöneltme, derin konsantrasyon, odaklanma ve bağlılığı içermektedir. Riskli oyun çocukların katılım davranışlarını deneyimleyebilecekleri ve bu konudaki becerilerini geliştirebilecekleri bir etkinlik olmaktadır. Riskli oyun etkinliklerinin uygulandığı başka bir çalışmada çocukların önemli ölçüde daha aktif hale geldiği görülmüş ve öğretmenler tarafından çocukların daha sosyal, daha dirençli ve daha yaratıcı olarak gözlemlendikleri ifade edilmiştir (Bundy vd., 2009).

Bu bölümde çocuklar için riskli oyunun faydaları değerlendirilmiştir. Sonuç olarak riskli oyunun çocukların psikolojik sağlığı ve fiziksel sağlığı üzerinde etkili olduğu, genel iyilik halini yükselttiği, risk algısı ve risk yönetimi gibi önemli beceriler kazandırdığı araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Kısaca riskli oyunlar ile çocuklar ileride yetişkin olduklarında gerçek ve olası zorluklarla nasıl baş edeceklerine ve kritik kararları nasıl alacaklarına dair önemli beceriler elde etmekte ve sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmektedirler.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak riskli oyun çok küçük yaşlardan itibaren çocukların oyunlarının doğal bir parçasıdır. Ayrıca çocuklar üzerindeki fiziksel, zihinsel ve duygusal faydaları araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Çocukların riskli oyunlardan elde ettikleri tüm bu gelişimsel faydalara rağmen, ebeveyn ve öğretmenler tarafından riskli oyunun tam olarak anlaşılammış olmasının çocukların riskli oyun fırsatlarını kısıtladığı görülmektedir. Ancak araştırmalar riskli oyun fırsatlarının kısıtlanmasının, çocukların sağlıklı ve normal gelişimlerini engelleyebileceğine dikkat çekmektedir. Çocukların maruz kalabileceği tüm tehlikeleri ortadan kaldırmaya çalışılmak onların zorluklara meydan okuma fırsatlarını da ortadan kaldıracak ve risk yönetimi konusunda sahip olabileceği becerilerin de gelişimini engelleyecektir. Bu nedenle, çocukların riskli oyunlara olumlu bir şekilde meydan okuyabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Bu noktada ebeveyn, öğretmen ve siyasetçilere riskli oyunun faydalarını daha iyi anlamaları için gerekli bilgi ve becerileri sunmak, çocuklarının risk alma özgürlüğünü desteklemekten alıkoyan korkularını yenmelerinde önemli bir ilk adım olabilir. Böylece yetişkinlerin çocukların oyun fırsatları konusunda daha bilinçli kararlar vermelerine destek olunabilir. Çok küçük yaşlardan itibaren çocukların riskleri denemelerine gerçek bir tehlike olmadığı müddetçe müdahale etmemek, engellemek ebeveylere düşen önemli bir roldür. Elbetteki her çocuğun risk alma isteği, ihtiyacı ve deneyimi farklı olacaktır. Aileler bu noktada aşırı korumacı tavırlar içinde

olup olmadığını gözden geçirmeli ve gerçek bir tehlike olmadığı müddetçe çocuğun gelişiminin bir parçası olan risk alma ihtiyacını kısıtlayıcı tavırlar içinde olmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar için de riskli oyun bakımından öğretmenlerin daha toleranslı ve teşvik edici bir tavır içinde olmaları çocukları destekleyebilmek adına önemli olmaktadır. Bu noktada ebeveyle, öğretmenler ve kurum yetkilileri birbirleriyle endişelerini paylaşmaları, açık iletişimi benimsemeleri, çözüm ve karar verme süreçlerinde birlikte hareket etmeleri çocukların sağlıklı gelişimi için riskli oyuna yönelik engellenmelerin ortadan kaldırılmasında önemli olmaktadır. Bununla birlikte riskli oyun fırsatları sunan oyun ortamları oluşturmak da önemlidir. Bu noktada çocukların risk alma ihtiyaçlarına uygun mahalle, park ve bahçelerin oluşturulması siyaset ve politika yapıcılarının üzerine düşen önemli bir görev olmaktadır. Çocuklara daha fazla açık havada, yapılandırılmamış, serbest oyun oynama fırsatları sunan doğal oyun alanları, zorlu yükseklikler, doğal materyaller gibi unsurları içeren dış mekanlar tasarlamak çocukları macera dolu oyunlara teşvik ederken ciddi yaralanma riskini de en aza indirebilir. Yeterli denetleme sağlanması ve oyun ekipmanlarının güvenliği de önemli faktörlerdir. Bu önerilerin uygulanmasıyla, eğitimciler, ebeveynler ve siyasetçiler çocukların sağlıklı risk almalarına olanak tanıyan, çocukların güvenliğini dengeleyen ortamların oluşturulmasına yönelik olarak birlikte çalışabilirler.



## KAYNAKÇA

- Alexander, S. A., Frohlich, K. L., & Fusco, C. (2014). Playing for health? Revisiting health promotion to examine the emerging public health position on children's play. *Health Promotion International*, 29(1), 155–164. <https://doi.org/10.1093/heapro/das042>
- Allen, J. L., ve Rapee, R. M. (2004). Anxiety disorders. İçinde P. J. Graham (Ed.), *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families* (2. bs, ss. 300-319). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543845.018>
- Aşık-Öztürk, M., ve Ahmetoğlu, E. (2017). Risky Play in Early Childhood. *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey* (ss. 1322-1330). Ankara, Turkey: Gece Kitaplığı.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., ve Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., & Mâsse, L. C. (2018). Go play outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19, 173. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2552-4>
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., ve Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/09669760802699878>
- Cetken-Aktas, S., ve Sevimli-Celik, S. (2021). Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*, 10(3), 285-301. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959227>

- Cevher-Kalburan, N. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355-356. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0236-1>
- Dereobalı, N., ve Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824>
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Opinions and perceptions of preschool teachers towards risky play. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97-118. <https://doi.org/10.21565/ozegegitimdergisi.246484>
- Karaca, N. H., & Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72-86.
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>
- Kleppe, R. (2018). Affordances for 1- to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/1476718X18762237>
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school: Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412>
- Little, H., ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: İmplications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
- Little, H., Sandseter, E.B.H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- McFarland, L., ve Laird, S. G. (2018). Parents' and Early Childhood Educators' Attitudes and Practices in Relation to Children's Outdoor Risky Play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 159-168. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>
- Sando, O. J., Sandseter, E. B. H., Pareliussen, I., & Egset, C. K. (2017). Injuries in Norwegian early childhood and care (ECEC) institutions. *Tidsskrift*

- for Nordisk Barnechageforskning, 14, 1-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1698>
- Sando, O. J., Kleppe, R., ve Sandseter, E. B. H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435-1451. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, H. E. B. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Risky play and risk management in Norwegian preschools—A qualitative observational study. *Safety Science*, 47(4), 461-470.
- Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children. (Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology Faculty of Social Sciences and Technology Management Department of Psychology).
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., ve Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., ve Sando, O. J. (2021). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303-312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S. F., Stone, M. R. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention[J]. *AIMS Public Health*, 8(2): 213-228. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021017>
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>

# Eğitimde 3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Kullanımı

Ezgi Pelin YILDIZ<sup>1</sup>

## GİRİŞ

3 boyutlu sanal öğrenme ortamları (VLE), bilgisayar destekli dil öğreniminin (CALL) bir uygulaması olarak sınıflandırılmaktadır. Kluge ve Riley'ye (2008)'e göre VLE'ler "çok kullanıcı sanal ortamlar (MUVE) veya Metaverse" olarak kabul edilmektedir. Warburton (2009), en popüler 3 boyutlu çok kullanıcı sanal ortam olan Second Life (SL)'dan araştırmasında bahsetmiştir (<http://secondlife.com>). SL'nin başlangıcından bu yana 36 milyondan fazla insan hesap açarak sanal dünyalara adım atmıştır. 3D VLE'ler, kullanıcının (veya kullanıcıların) gerçekte buldukları ortamdan farklı bir ortamda var olma hissine sahip olmasına ve bu ortamla etkileşime girmesine izin veren veya bunu yapmaya zorlayan bilgisayar tarafından üretilmiş ekranlardır (Schroeder, 1996 & Warburton, 2009). Edirisingha, Nie, Pluciennik ve Young (2009)'a göre SL gibi bir 3D ortamındaki avatarlar aracılığıyla akran öğrenenler arasında bir mevcudiyet duygusu yaratılıp öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu kolaylaştırabilecek etkileşimli araçlarla çalışabilme imkanı yakalanabilmektedir. Öğrenenler avatar şeklinde yeni bir kimlik oluşturarak sanal ortamlarda bulunabilirler (Ushioda, 2011). Avatarın biçimi, şekli ve görünümü öğrenenlerin kendileri tarafından seçilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir ve böylece öğrenme deneyimi bireyselleştirilebilir (Salmon, 2009). Anonim avatarlar ile öğrenciler öğrenme ortamlarına katılabilir, bu katılım da stres ve kaygıyı azaltarak öğrencilerin motivasyonlarını artırır (Chang, 2005 & Ushioda 2011). Sonuç olarak, öğrenciler daha fazla risk alır ve etkinliklere daha aktif olarak katılırlar; bunlar karşılığında akademik başarılarında da önemli düzeyde artış gözlemlenebilir (Peterson, 2010). SL platformu, öğrencilerin öğrenme içeriğini tasarlarırken

---

1 Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir TBMYO, Bilgisayar Tek. Bölümü KARS [yildizezgi@karsu.edu.tr](mailto:yildizezgi@karsu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9987-9857>

bağımsız olarak seçme fırsatlarını desteklediği ve çeşitlendirdiği için “öğrenci merkezli bir sanal öğrenme platformudur” (Coffman & Klinger, 2008). Second Life, avatarlarının belirli ölçüde beden dilini kullanmasına olanak sağlayan, sesli sohbet kullanımını kolaylaştırarak avatarlar arasındaki iletişim ve etkileşimi destekleyen dil eğitimi ve uzaktan eğitim uygulamalarının da yararlandığı bir uygulamadır. SL insanların beden dillerini ve seslerini fiilen kullandıkları gerçek bir dünyada modellenir (Salmon, 2009). Bu gerçek zamanlı senkronize iletişim ve etkileşim ile eğitimciler bir araya gelebilir, gruplar oluşturabilir, işbirliği içinde öğrenebilir ve sosyalleşebilir (Edirisingha vd., 2009). SL, rol oynayarak öğrenme, deneysel öğrenme, işbirlikli öğrenme, otantik öğrenme, göreve dayalı öğrenme, oyun temelli öğrenme (Warburton, 2010 & Salmon, 2009) ve anlamlı öğrenmenin (Keskitalo, Pyykkö & Roukamo, 2011) olduğu bir ortamdır.



*Figür 1. Second Life Sanal Öğrenme Ortamı*

Bu 3-B sanal öğrenme ortamı, “öğrenciler tarafından oluşturulan içerik ve nesnelere” tarafından inşa edilir, sahiplenilir, değiştirilir ve geliştirilir (Keskitalo, vd., 2011 & Salmon 2009). Öğrenciler, öğrenme ortamını kendisi tasarlama özgürlüğüne sahiptir. Senaryolar belirleyerek çevreyi işbirliği içinde tasarlayabilir ve inşa edebilir, yarattıklarına sahip çıkabilir ve özgür iradeleri ile bilgiyi inşa edebilirler. Bu bağlamda, öğrenenler kendi içerikleri, nesnelere ve diğer öğrenen arkadaşları ile ilişki kurabilirler, bu da onların öğrenme sürecinde daha aktif ve bağımsız olmalarını sağlar (Kluge & Riley, 2008). Özetle en yaygın kullanılan 3B sanal dünya uygulaması Second Life olarak kabul görmektedir (Chien vd., 2013; Ghanbarzadeh ve Ghapanchi, 2018; Minocha ve Reeves, 2010; Reisoğlu vd., 2017; Tokel ve Karataş, 2014). Gerçek dünyanın 3B bir simülasyonu olarak nitelendirilen SL ile kullanıcılar gerçek dünyada bulabileceği neredeyse her şeyin eşdeğerini bu ortamlarda elde edebilirler.

Active Worlds ise Second Life’in alandaki en büyük rakipleri arasında gösterilmektedir. AW, sanal ortamların öğrenme öğretme sürecine dahil edilmesiyle birlikte eğitimcilerin ilgi odağı haline gelmiştir (Doğan, Küfrevioğlu, Reisoğlu ve Göktaş, 2011). AW’nin genel özellikleri

değerlendirildiğinde; eğitsel açıdan büyük potansiyel içeren bir sanal dünya uygulamasıdır, benzersiz kimlik ve sohbet gereçleri ile kullanıcılara işbirlikçi öğrenme fırsatları yaratmaktadır, tasarım olarak değerlendirildiğinde ise uzaktan eğitime yönelik etkili bir öğrenme aracı niteliğindedir (Dickey, 2005). Bu bağlamda AW gerçek yaşamdaki sınıf aktivitelerini gerçekçi bir şekilde yansıtmayı hedeflemektedir. Bu sanal ortamlarda öğrenciler SL gibi avatarlarını yaratıp yeni dünyalar keşfeder ve soruları cevaplayarak diğer avatarlara yardım ederler (Smith, 2008). AW ortamlarında kullanıcıların görevlerini tamamlamaları için ortama aktif katılımları şarttır. Bu sanal ortamda öğrenenler aktif öğrenme, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, otantik öğrenme gibi üst düzey öğrenmelerin yanı sıra sorumluluk bilinci, eleştirel düşünme gibi becerileri de elde etmiş olurlar.



*Figür 2. Active Worlds (AW) Sanal Öğrenme Ortamı*

#### • Sanal Ortam Kavramının Tarihsel Süreci ve Genel Özellikleri:

Sanal ortam kavramı ilk olarak 1970'li yılların sonunda Richard Bartle ve Roy Trubshaw tarafından Essex Üniversitesinde yapılan çalışmalar sonucunda metin tabanlı olarak hayata geçirilmiştir. Downey (2014) sanal dünyaları üç jenerasyona ayırmıştır; birinci jenerasyon avatar ismi verilen metin tabanlı uygulamalar olup 1979 yılında Roy Trubshaw ve Richard Bartle tarafından ilk sanal dünya olarak geliştirilmiştir. İkinci jenerasyonda, Habitat, Meridian59, MOO, TinyMUCK ve TinyMUD uygulamaları yer almıştır (Yıldırım, 2013). 1997'den günümüze kadar olan zaman dilimi ise üçüncü jenerasyon olarak adlandırılırken burada EverQuest, Habbo, Second Life, Ultima Online ve World of Craft uygulamaları kullanıcılara sunulmuştur. Özellikle Second Life en yaygın kullanılan 3B sanal dünya uygulaması olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu popüleritenin temel sebebi akademik, sosyal ve iş amaçlı yaygın kullanımlar olarak görülmektedir (Wang, Calandra, Hibbard, & Lefai, 2012). Bunların yanı sıra süreklilik, kitlesel ölçekli dünyalar, dikkat çekici 3 boyutlu gösterimler, sanal oyunlar, kişiselleştirilebilir avatarlar, kullanıcı odaklı sosyal topluluklar üçüncü jenerasyonun etkin öğelerindedir. Alan yazın incelendiğinde en net tanımı ile sanal gerçeklik, içerisinde kask, sensör ile donatılmış eldivenler gibi özel teçhizatlar kullanan kullanıcılar aracılığı ile gerçek ya da fiziksel etkileşimler gerçekleştirebilen 3B bir görüntü ve/veya ortamın elektronik bilgisayar tarafından oluşturulan simülasyonu olarak tanımlanmaktadır.

1990'ların başında ortaya çıkan 3B sanal ortamlar kendi alanında gösterdiği başarılı atılımlarla 2000'li yıllarda kendini iyiden iyiye göstermeye başlamıştır (Tokel ve Topu, 2017). Bu dönemlerde hitap edilen sektör daha çok eğlence ve oyun üzerinedir. Daha çok eğlence amacı ile kullanılan 3B sanal ortamların 2000'li yılların ortalarında eğitim öğretim amacıyla kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

3 boyutlu sanal ortamların genel özellikleri (Topu, 2015, Kapp ve Driscoll, 2010 & Masters ve Gregory, 2010);

- Paylaşım ortamı sunma,
- Grafikselle kullanıcı arayüzü,
- İçeriğin geniş kitlelere ulaşmasına aracılık etme,
- Daha görsel ve gerçekçi ortam,
- Kullanıcıların farklı duyularına hitap etme,
- Görsel ve işitsel deneyimler,
- 3B sanal avatar sunma,
- Sosyal topluluk oluşturma,
- Zaman ve mekândan bağımsızlık,
- Senkron/ asenkron iletişim,
- İşbirlikçi öğrenme,
- Benzetim ortamı sunma,
- Ortamda bulunma hissi oluşturma,
- Etkinliklere aktif katılım,
- Aktif öğrenme ve motivasyon artışı,
- Fiziksel sınırları ortadan kaldırma.

Sanal ortamlarda kullanıcılar birbirleri ile sesli ya da metin tabanlı iletişim kurabilir, bunun yanı sıra gerçek dünya ile gerçek zamanlı etkileşime girebilirler (Dinçer, 2008). Ayrıca bu ortamlar kullanıcılara sosyalleşme, araştırmalar yapma, yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarını da beraberinde sunmaktadır (Burgess, Slate, Rojas-LeBouef ve LaPrairie, 2010). Eğitim disiplin alanında değerlendirildiğinde ise 3B sanal ortamlar ile gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, öğrencilere işbirlikçi öğrenmelerini geliştirme, sosyal topluluk gruplarına dahil olma, sorumluluk alma, buradalık hissi, özgüven, öz-yeterlilik, aitlik ve hayal gücünü geliştirme, aktif öğrenme gibi kazanımları da aşıladığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Esgin, Pamukcu, Ergül ve Ansay, 2012).



*Figür 3. Sanal Öğrenme Ortamı (Virtual Environment)*

- **Üç Boyutlu (3B) Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımına Yönelik Araştırmalar:**

Alanyazında (3B) sanal dünyaların eğitimde kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde;

Fırat (2008), araştırmasında Second Life’ı otantik öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirmiştir. Çalışmada, Second Life’ın yetenekleri otantik öğrenme ortamlarının on özelliği bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, Second Life’ın otantik öğrenme aktivitelerini güçlü bir şekilde desteklediği sonucuna varılmıştır. Işık, Işık ve İnan (2008) araştırmalarında 3B sanal dünyaların uzaktan eğitimde etkili bir şekilde kullanılabileceğini çalışmalarında vurgulamışlardır. Çünkü yaşam boyu öğrenmeyi ve kendi



kendine öğrenmeyi desteklemesi, zamandan ve mekândan bağımsız oluşu, bireysel sorumluluk ve seçim özgürlüğü gibi uzaktan eğitimin temel dinamiklerine uygundur. Tüzün (2009), çalışmasında 3B sanal dünya uygulamalarının bireylerin yeni yer ya da olaylara yönelimleri için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bu amaca hizmet etmek üzere Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Bilgisayar Destekli Eğitim Biriminde interaktif bir Second Life sınıf ortamı oluşturulmuştur. Bu sınıf aynı zamanda etkileşimli eğitim sağlayan ilk 3 boyutlu sanal dünya sınıflarından biriydi. Araştırmanın sonunda SL ile oluşturulan sanal sınıf ortamının öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarına olumlu yönde katkı sunduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca SL sanal sınıf ortamı bilgi ve iletişim teknolojilerinde umut vadeden yeniliklerden biri olarak nitelendirilmiş yeni nesil öğrenme ortamlarının oluşturulmasında büyük önem ve potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz, Karaman, Karakuş ve Gökteş (2014), çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarını ele almışlardır. Araştırmada SL sanal öğrenme ortamı temel alınmıştır. Çalışma grubu ortaokul 5. sınıf düzeyinde 70 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuç olarak, 3B sanal dünyaların öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, bu ortamların farklı öğretim kademelerinde kullanımı üzerinde önemle durulması gerekliliği vurgulanmıştır.

Tokel ve Cevizci (2017), 3B sanal dünyalar eğitimciler için yol haritası konusunu araştırmalarında ele almışlardır. Çalışmanın temel amacı; ülkemizde sanal ortamları eğitim amaçlı kullanmak isteyen eğitimcileri bilgilendirmek ve 3B sanal ortamların tasarım prensiplerini sunarak bir yol haritası oluşturmaktır. Araştırmada 3B sanal dünyalarda tasarımın iki boyutta ele alınması gerektiği bu boyutlarında öğretim tasarımı ve ortam tasarımı olduğu vurgulanmıştır. İlgili ortamları öğretim etkinliklerinde kullanacak öğretmenlerin ise kullanıcıların kendilerini temsil edebilecekleri, keşif yapmalarına imkan sağlayan, işbirlikçi ve tecrübeye dayanan aktiviteleri düşünmesi gerekliliği araştırmada ortaya konulmuştur.

Dadakoğlu (2018), çalışmasında sanat ve tasarım eğitiminde sanal ortamlarda kullanılan Second Life uygulamasının yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada sonuç olarak; SL ortamının katılımcı öğrencilerin sanal dünyalar ile ilgili bilgi düzeylerinde artışa yol açtığı ayrıca zihinsel becerilerini ve üç boyutlu düşünme yeteneklerini yeterliliklerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Avcı, Çoklar ve İstanbullu (2019), araştırmalarında 3B sanal ortam uygulamalarının arttırılmış gerçeklik uygulamalarıyla harmanlanması sonucu ortaya konulan öğrenme öğretme ortamlarının öğrencilerin öğrenme başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu bağlamda son yıllarda yapılan araştırmalar, 3 boyutlu (3B) sanal dünyaların (Dalgarno & Lee, 2010; Papachristos, Vrellis, Natsis ve Mikropoulos, 2014) ve arttırılmış gerçeklik teknolojilerinin (Lee, 2012) istihdam için büyük potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma deneysel bir araştırma olup bu araştırma yöntemine yönelik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada moderatör değişken olarak ğretim seviyesi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 3B sanal ortamların deney grubu lehine öğrenme başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

zdemir, Erbaş ve zkan (2019), araştırmasında sanal gerçeklik uygulamalarının özel eğitimde kullanımı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş; sonuç olarak bu uygulamaların otizm spektrum bozukluğu, zihinsel ve fiziksel yetersizliği, işitme yetersizliği ve öğrenme glği olan bireyler için farklı becerilerin ğretiminde kullanılabilecek alternatif bir ğretim yaklaşımı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın, Fırını ve Keleş (2022) araştırmalarında 3B sanal ortamlarda tarih ğretimi konusunu ele almışlar bu amaca yönelik olarak sistematik bir derleme çalışması ortaya koymuşlardır. Araştırmanın konu kapsamına uygun olarak toplam 14 akademik çalışma incelenmiştir. Sonuç olarak tarih ğretimi esnasında 3B sanal ortamların sunduğu sınırsız avantajların, öğrencilerin ortam memnuniyeti, akademik başarı ve motivasyon değişkenleri açısından olumlu etkileri üzerinde durulmuştur.

Educause Horizon (2022) raporuna göre; sanal gerçekliğin öğrenme ortamlarında etkin kullanımları öğrencilere hem bilgiye kolay erişim hem de edindikleri bilgileri gerçek yaşamla zdeleştirme bağlamında kolaylıklar sunmaktadır. Bu noktada 3B sanal ortamlar yapılandırma eğitim, otantik öğrenme, aktif öğrenme gibi daha çok ğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına hitap edebilmektedir. Bunun yanı sıra 3B sanal ortamlar gerek interaktif eğitim gerekse de uzaktan eğitimde kullanımı ile her eğitim kademesinde her yaştan öğrenciye sunulabilecek BİT ile entegreli yeni çığır açabilecek geleceğin öğrenme ortamları olarak alanda kendisine yer bulabilmiş bir teknolojidir. Özellikle ğrenme içerikleri oluşturulurken geleneksel yaklaşımın yetersiz kaldığı sınıf ortamlarında öğrenmeye alternatif olarak tercih edilebilecek bir araçtır. 3B sanal ortamların sınıf içinde kullanımı eğitmenlere de avantajlar sunmakta bu bağlamda onları bilginin tek ve ana kaynağı olmaktan çıkarıp rehber (ğrencilerin kendi kendilerine

keşfetmelerinde ve yeni fikirler üretmelerinde rehberlik yapan kişiler) sınıfına dahil edebilmektedir.

• **Eğitimde Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamalarının Kullanım Yararları:**

1. **Deneyimsel Öğrenme ve İnteraktif Öğrenme:** Eğitimde VR uygulamalarının kullanımı öğrencilerin sanal gerçeklik ortamlarında objelerle etkileşimleri sonucunda çok çeşitli sanal deneyimler kazanmalarına destek vermektedir.
2. **Etkileşimli Öğrenme:** Eğitimde VR uygulamalarının kullanımı ile karşılıklı etkileşimler sonucunda öğrenciler pasif durumdan aktif kullanıcı durumuna geçmektedir. Geleneksel öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında 3B sanal ortamlar, öğrencilere sınırlı sınıf ortamında sıkıştırılmış zamanlardan öte daha geniş zaman aralıkları sunmaktadır.
3. **Öğretimi Hikayeleştirme:** Eğitimde VR uygulamaları ve 3B sanal ortamlar öğretim içeriğini hikayeleştirerek öğrenme işleminin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır.
4. **Farklı Duyulara Hitap Etme:** VR eğitim uygulamaları sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özelliği ile öğrencilerin farklı duyularına hitap etmektedir.
5. **Dikkat ve Motivasyon Artışı:** İnteraktif ve yenilikçi öğrenme teknikleri ile VR ortamlar geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrenenlerin ders içeriklerine olan dikkatini ve motivasyonunu pozitif yönde etkilemektedir.
6. **Gerçek Yaşam Deneyimlerini Geliştirme:** Park, hayvanat bahçesi, müze, cazibe merkezleri gibi maliyetli ve zaman alıcı alan gezilerini Class VR gibi araçlar yardımıyla gerçekleştirme ve bu bağlamda gerçek yaşam deneyimleri kazanma.
7. **Empati Geliştirme:** VR uygulamaları oluşturduğu gerçeğe yakın sanal ortamlar aracılığıyla öğrencilere ortam ve olayları başkalarının bakış açıları ile değerlendirmelerine fırsat sunmaktadır.

İlgili başlıkların yanı sıra VR uygulamaları ve 3B sanal ortamlar öğrenme ortamlarında aşağıdaki avantajları kullanıcılarına sunmaktadır;

\*Birbirinden fiziksel olarak uzakta olan ve ortak çalışma alanlarına sahip öğrenenlerin mekândan bağımsız olarak bir araya gelmelerine ve ortak zemin oluşturmalarına imkân sağlamak,

- \* Kullanıcıların yaratıcılık gibi üst düzey beceriler geliştirmelerine destek vermek,
- \* Farklı alanlarda eğitim kalitesini artırma,
- \* Geleneksel sınıfta mümkün olmayan olağanüstü görselleştirmeler sağlama,
- \* Çalışmak gibi hissettirmedeğinden aktif katılımın daha fazla sağlanması.

### • **3B Sanal Ortamların Farklı Eğitim Alanlarında Kullanımı :**

#### 1. **Tıp Eğitiminde Kullanımı:**

3B Sanal ortamlarda oluşturulan sanal kadvralarla tıp alanı öğrencilerinin bu kadvralar üzerinden sınırsız tecrübeler edinmesi mümkün kalmaktadır. Ayrıca bu ortamlarda tıp öğrencilerinin tıbbi incelemeler yaparken gerçek deneyimler edinmesi de mümkündür. Örneğin; kas ve kemik üzerinde incelemeler yaparken kas ve kemiklerin bistiüriye karşı direncini hissedebilme. Bu tür gerçek dünya tecrübelerinden sadece öğrenciler değil uzmanlar da mesleki gelişimleri için yararlanabilmektedir. Günümüzde doktoraların karmaşık operasyonları tekrar edebilmeleri, cerrahi araştırmalar yapabilmeleri, ilaç tedavi yöntemleri gibi sınırsız deneyimleri ve araştırmaları 3B sanal ortamlar tıp dünyasına sunmaktadır.



*Figür 4. VR Anatomi Laboratuvarı*

#### 2. **Mimarlık Eğitiminde Kullanımı:**

Bir binanın daha iyi tasarımında ya da iç mekân dekorasyonlarında mimar ya da iç mimarlar 3B sanal ortamlardan yararlanabilmektedir. Ayrıca

özel mekân tasarım fikirleri için de VR uygulamaları etkin planlamalar yaratabilmektedir. Örneğin; engellilerin kullanımına yönelik olarak merdivenlerin nasıl olmasının planlanması gibi. Oculus Rift gibi başa takılan ekranlar sayesinde mimar ve tasarımcılar yapılar inşa edilmeden önce gerekli planlamalarını yapabilir ve çalışma tasarımlarının üç boyutlu temsillerine önceden ulaşabilirler. Bu uygulamaların günlük hayatta kullanımlarını da görmek mümkündür; Şanghay Astronomi Müzesi (2021), kavramsal tasarım ve planlama aşamalarında, binanın en fazla ışığı alacağı yeri gösteren çeşitli renkli blokları göstermek için VR'yi yoğun bir şekilde kullanmıştır.



*Figür 5. VR Mimari Görselleştirme*

### **3. Özel Eğitiminde Kullanımı:**

Alan yazın araştırmaları 3B sanal ortamların otizm spektrum bozukluğu, zihinsel ve fiziksel yetersizliği, işitme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan bireyler için farklı becerilerin öğretiminde kullanılabilecek alternatif bir öğretim yaklaşımı olduğunu doğrulamaktadır. Sanal Gerçeklik özel eğitimde önemli roller üstlenmektedir. Örneğin; özel eğitim gerektiren çocukların engelli oluşlarından dolayı yapabilmeyecekleri yaşantıları VR Eğitim Uygulamaları ve sanal gerçeklik ortamları kullanılarak eğitilmeleri sağlanmaktadır.



*Figür 6. Özel Eğitimde VR uygulamaları*

#### 4. Tarih Eğitiminde Kullanımı:

Geçmişte yaşanan tarihi olaylar ve tarihte iz bırakmış kişilerin gerçek kopyaları tarih derslerine çekicilik kazandırıp öğrencilerin derse yönelik aktif katılımlarını ve motivasyonlarını arttırmaktadır. Hali hazırda var olan ve aktif olarak tarih derslerinde kullanılan tarih odası adı verilen VR ortamı sayesinde öğrenciler tarihi olaylara gerçek deneyimlerle tanıklık etmekte ve tarihi kişilerle interaktif etkileşimler kurabilmektedir. 360 derece video formatında Viking savaşını deneyimleme en yaygın örneklerdendir.



*Figür 7. Tarih Eğitiminde VR uygulamaları*

### 5. Askeri Eğitiminde Kullanımı:

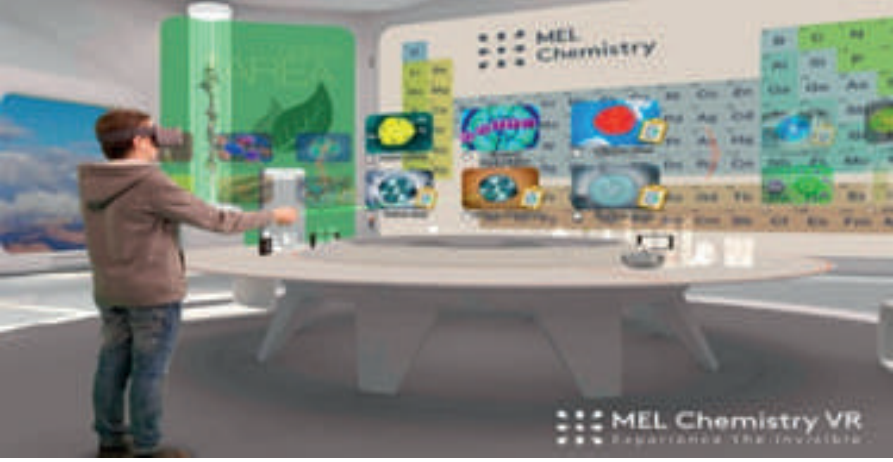
Sivil ve askeri uçuşlarda görev alan pilotların pilotluk deneyimlerinin arttırılmasında VR simülatörlerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu bağlamda bu simülatörler şu ana kadar yapılan en iyi VR eğitimsel yazılımlar olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu amaçların yanı sıra hava trafik kontrollerinde ve askeri tatbikatlarda da bu ortamlardan yararlanılmaktadır. Askeri amaçlı birçok sanal savaş oyun tasarımları da bu kapsamda yapılandırılmaktadır.



*Figür 8. Askeri Eğitimde VR uygulamaları*

### 6. Fen ve Matematik Eğitiminde Kullanımı:

Öğrencilerin en çok zorlandığı dersler arasında gösterilen Matematik ve Fen derslerinin öğretimi VR ortamlar ile daha zevkli ve öğrenimi kolay daha hale gelmektedir. Örneğin; matematik alanında görsel olarak anlaşılması zor olan grafikler ve denklemler sanal gerçeklik ortamlarında daha kolay ve anlaşılır bir hale getirilmeye çalışılmaktadır. VR ile denklemlerde yer alan öğeleri temsil eden bloklar alınmakta ve problemin çözümü için parçalar dengede tutulmaya çalışılmaktadır. Fen eğitiminde de sanal gerçekliğin en önemli kullanım alanlarından birisi kimyadır. Bu bağlamda 3 boyutlu bilgisayar modelleri karmaşık moleküllerin şekillerini anlamada yardımcı olur. Ayrıca fizik dersinde öğrenciler fiziksel teorileri test etme şansına sahip olabilmektedirler.



*Figür 9. Fen ve Matematik Eğitiminde VR uygulamaları*

### **7. Okul Öncesi Eğitiminde Kullanımı:**

VR uygulamaları basit ihtiyaçları karşılamaktan yaratıcı senaryolar oluşturmaya kadar okul öncesi eğitim kademesinde yüksek kaliteli üst düzey becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesinde fırsatlar sunmaktadır. Okul öncesinde VR uygulamalarının yaygın kullanımına; okul öncesi çocuklara bir parkı, hayvanat bahçesini veya cazibe merkezlerini 3B sanal ortamlarda gezdirme ve onlara gerçek yaşam becerileri kazandırma örnek gösterilebilir.



*Figür 10. Okul Öncesi Eğitiminde VR uygulamaları*



## SONUÇ

Bildiğimiz şekliyle eğitim, dijital bir dönüşümden geçiyor ve sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencileri sınıftan hiç ayrılmadan heyecan verici, etkileşimli yeni dünyalara götürebiliyor. 3B sanal ortam teknolojileri, yüksek teknoloji ürünleri gözlüklerden daha basit alternatiflere kadar, eğitimcilerin ve öğrencilerin ilgisini unutulmaz deneyimlerle cezbeden ve anlamlı uygulamalara erişmeye imkan sağlayan geleceğin teknolojileri olarak temsil edilmektedir. 3B sanal ortamlar, “öğrenciler tarafından oluşturulan içerik ve nesnelere” tarafından inşa edilir, sahiplenilir, değiştirilir ve geliştirilir. Öğrenciler bu uygulamalarla öğrenme ortamını kendisi tasarlama özgürlüğüne sahiptir. Senaryolar belirleyerek çevreyi işbirliği içinde tasarlayabilir, inşa edebilir, yarattıklarına sahip çıkabilir ve özgür iradeleri ile bilgiyi inşa edebilirler. Bu bağlamda, öğrenenler kendi içerikleri, nesnelere ve diğer öğrenen arkadaşları ile ilişki kurabilirler bu da onların öğrenme sürecinde daha aktif ve bağımsız olmalarını sağlar (Kluge & Riley, 2008). Böylece öğrenenler, öğrenme sürecinde tasarım, nesnelere, bilgi ve yarattıkları hakkında karar verme fırsatına sahip olarak özerkliğe katılabilirler. Ayrıca öğrenciler gerçekçi bir mevcudiyet hissi ve etkileşim fırsatı sağlayan bu tür ortamlarda aktif öğrenmeyi gerçekleştirirler. 3 boyutlu sanal öğrenme ortamları, bilgisayar destekli dil öğreniminin bir uygulaması olarak sınıflandırılabilir. Kluge ve Riley’e göre (2008), bu sanal ortamlar “çok kullanıcı sanal ortamlar (MUVE) veya Metaverse” olarak kabul edilir. Öğrenenler, avatar şeklinde yeni bir kimlik oluşturarak bu ortamlarda bulunabilirler. Avatarlar olarak, öğrenciler öğrenme ortamına katılabilir, bu da stres ve kaygıyı azaltır ve öğrencilerin motivasyonunu yükseltir. Bu gibi eğitim alanında kullanımı sınırsız avantajlar sağlayan 3B sanal ortamların, tarihsel sürecinden başlanıp günümüzde kullanım alanlarına dek gelişim süreçleri bu kitap bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmanın içerik bilgileri ile gelecek araştırma ve araştırmacılara yol göstereceği ve VR uygulamaların farklı öğretim kademelerinde kullanımına ilişkin akademik çalışmaların arttırılmasına destek verebileceği öngörülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Avcı, Ş. K., Çoklar, A. N., & İstanbullu, A. (2019). Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7969>
- Aydın, Ş., Fırıncı, S., B. & Keleş, E. (2022). Üç Boyutlu Sanal Ortamlarda Tarih Öğretimi: Sistemik Derleme Çalışması. *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education* 10(1), 115-148. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1039774>
- Burgess, M.L., Slate, J.R., Rojas-LeBouef, A. ve LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life Using the Community of Inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 84-88.
- Chang M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction- an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*. 18 (3) 217 – 230.
- Chien, C. F., Davis, T., Slattery, P., Keeney-Kennicutt, W., & Hammer, J. (2013). Development of a virtual second life curriculum using currere model. *Educational Technology and Society*, 16(3), 204-219.
- Coffman, T. & M. B. Klinger (2008). Utilizing virtual worlds in education: the implications for practice. *International Journal of Social Sciences*, 2 (1) 29-33.
- Dadakoğlu, S., C. (2018). *Sanat ve tasarım eğitiminde sanal ortamın yaratıcılığa etkisi (Second Life Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Dickey, M. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development* 53(2), 67-83. DOI:10.1007/BF02504866
- Dinçer, G. D. (2008). *Sanal dünyaların uzaktan eğitim danışmanlık hizmetlerinde kullanımı: Second Life örneği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir
- Doğan D., Küfrevioğlu R., Reisoğlu İ. ve Göktaş Y. (2011). Sanal ortamların eğitim amaçlı kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri, 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Downey, S. (2014). History of the (virtual) worlds. *The Journal of Technology Studies*, 40 (1/2), 54-66.
- Edirisingha, P. Nie, M., Pluciennik M. & R. Young (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology* 40 (3), 458-479.

- EDUCAUSE Horizon Report | Teaching and Learning Edition (2022). <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Esgin, E., Pamukçu, B.S. ve Ergül, P. (2012). 3-boyutlu çevrimiçi sosyal ortamların eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: Secondlife uygulaması. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(1).
- Fırat, M. (2008). Second Life ve Sanal Ortamda Otantik Öğrenme Deneyimleri. 25. Ulusal Bilişim Kurultayı, Ankara.
- Ghanbarzadeh, R., & Ghapanchi, A. H. (2021). Uncovering educational outcomes deriving from students' acceptance and involvement with 3D virtual worlds. *Education and Information Technologies*, 26 (1), 311-337. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-102727>
- Işık, İ. , Işık, A. & Güler, İ. (2008). Uzaktan Eğitimde Üç Boyutlu Web Teknolojilerinin Kullanılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2). <https://dergipark.org.tr/pub/gazibtd/issue/6613/87876>
- Kapp, K. M. & Driscoll, T. (2010). Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Keskitalo, T., Pyykkö, E. & H. Roukamo (2011). Exploring the meaningful Learning of Students in Second Life. *Educational Technology & Society* 14(1), 16-26.
- Kluge, S. & L. Riley (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Chanllanges. Issues in *Informing Science and Information Technology*, 5, 127-135.
- Masters, Y., and Gregory, S. (2010). Second Life: *Harnessing virtual world technology to enhance student engagement and learning*. In R. Muldoon (Ed.), *Re think in learning in your discipline. Proceedings of the University Learning and Teaching Futures Colloquium*. Armidale, Australia: Teaching and Learning Centre, University of New England.
- Minocha, S., & Reeves, A. J. (2010). Design of learning spaces in 3D virtual worlds: an empirical investigation of Second Life. *Learning, Media and Technology*, 35(2), 111-137.
- Özdemir, O. , Erbaş, D. & Yücesoy Özkan, Ş. (2019). Özel Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (2), 395-420. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.448322
- Peterson, M. (2010). Learner Participation Patterns and Strategy Use in Second Life: an Exploratory Case Study. *ReCALL*. 22, 273-292.
- Pluciennik, M. & Young, R. (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology* 40 (3), 458-479.

- Reisoğlu, I., Topu, B., Yılmaz, R., Karakuş Yılmaz, T., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 81- 100. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9467-0>
- Salmon, G. (2009). The Future for (Second) Life and Learning. *British Journal of Educational Technology* 40 (3), 526-538.
- Schroeder, R. (1996). Possible worlds: the social dynamic of virtual reality technologies. Boulder: Westview Press.
- Tokel, S. T., & Karataş, E. C. (2014). Three-dimensional virtual worlds: Research trends and future directions. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.17860/efd.67339>
- Tokel, S. T., ve Topu, F. B. (2017). *3B sanal dünyalar ve kullanım alanları*. Yüksel Göktaş (Ed.), *Eğitimde sanal dünyaların kullanımı* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Topu, F. B. (2015). 3 Boyutlu Sanal Ortamdaki Rehberli ve Rehbersiz Öğrenmenin Öğrenci Meşguliyeti ve Başarısına Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tüzün, H. (2009). Çok-kullanıcı sanal ortamların oryantasyon amaçlı kullanımı (Utilization of multi-user virtual environments for orientation). Akademik Bilişim '09 Bildiriler Kitabı, Şanlıurfa (pp. 439-444).
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives, *Computer Assisted Language Learning* 24 (3), 199-210.
- Wang, C. X., Calandra, B., Hibbard, S. T., & Lefaiver, M. L. M. (2012). Learning effects of an experimental EFL program in Second Life. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 943-961.
- Warburton, S. (2009). Second Life in Higher Education: Assessing potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology* 40 (3), 414-426.
- Yıldırım, D. (2013). *Üç-boyutlu çok-kullanıcı sanal ortamların işbirlikli takım çalışmalarını için kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. .Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, R. M., Karaman, A. , Karakuş, T. & Göktaş, Y. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin 3 Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumları: Second Life Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2) , 538-555. DOI: 10.12984/eed.18267



# Mesleki Uygulamanın Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Çocuk Sevme Düzeylerine Etkisi

Pınar POLAT<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Birey yaşamının ilk yıllarında hayatını devam ettirebilmek için yetişkinin varlığına, onun bakım ve beslenmesine ve en az bunlar kadar önemli olan sevgisine ihtiyaç duymaktadır. Bahsi geçen bu bakım ve sevgi ihtiyacı yeterince karşılanmazsa bireyin yaşamını sürdürmesi oldukça zorlaşır. Çocuğun sevgi ve ilgi gereksiniminin duyarlılıkla karşılanması onu gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Oktay, 2000). Başlangıçta aileler tarafından karşılanan bu sevgi ihtiyacının daha sonra öğretmenler tarafından karşılanması önemlidir. Öğretmenlerin kişilik ve mesleki özelliklerinin eğitimin her kademesindeki öğrencilere etkisi çok büyüktür, fakat henüz aile ortamından yeni ayrılmış, aile dışında farklı bir sosyal ortama dâhil olmamış, yakın çevresindeki modeller dışında yeni bir modelle karşılaşmış okul öncesi dönem çocukları için bu etkinin çok daha büyük olduğunu söyleyebiliriz (Koçyiğit, 2013). Günümüzde yapılan araştırmalar, çocuklarla çalışan meslek gruplarının başında gelen okul öncesi öğretmenlerinin, çocukları gerçekten seven, onları birey olarak varlığını kabul eden, bedensel ve ruhsal sağlığı yerinde, mutlu, pozitif, sabırlı, enerjik, becerikli, yaratıcı, realist, duyarlı ve sevgileri güçlü kişiler olması gerektiğini ortaya koymuştur (Dağlıoğlu, 2012). Çocuk sevgisini eğitimci olmada gerekli özelliklerden biri olduğunu söyleyebiliriz (Downing ve diğer., 2000).

“Çocuk sevgisi, bireyin çocuklara ve çocuklarla birlikte olmaya ilişkin temel inancıdır” (Barnett ve Sinisi, 1990). Yetişkinler sevmeye ve ait olma ihtiyaçlarını kendileri yönetebilirler fakat çocuklar için bu geçerli değildir. Çocukların sevgi yaşantıları, içinde buldukları çevre koşullarına bağlı olarak şansla belirlenebilirken, çağdaş toplumlarda çocukların okulda sevgiyle tanışması

---

1 Dr. Öğr. Üyesi Pınar POLAT, Mardin Artuklu Üniversitesi, Midyat Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, E-mail: pınar\_polat33@hotmail.com, ORCID 0000-0002-5649-376X

şansa bırakılmamalıdır çünkü çağdaş eğitim, öğretmenin sevgi duygusunu etkili öğretmen olmada temel özellik olarak kabul eder (Ercan, 2014). Küçük çocukların anne-babalar, öğretmenler ve akranlarla geliştirdikleri ilişkiler onların sevgi ihtiyacını karşılanmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda çocukların sosyal çevresindeki bireyler sundukları sosyal çevre aracılığıyla gelişimlerinde rol alabilirler. Küçük çocuklarla çalışan meslek gruplarından olan öğretmen ve uzmanların mesleki olarak yeterli olabilmeleri için etik, beceri, bilgi ve motivasyon gibi öğelerin yanında çocukları sevmeleri de gereklidir (Gülay Ogelman ve Güngör, 2021). Çocukların sevgi ihtiyacının karşılanmasında çocuk gelişim ön lisans öğrencilerine önemli bir pay düşmektedir çünkü bu öğrenciler mezun olduktan sonra çocukların eğitim ortamlarında (kreş, okul öncesi eğitim kurumları, özel eğitim kurumları) öğretmen olarak çalışabilmektedirler.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk sevgisine yönelik araştırma örnekleri mevcuttur. Salatlı ve Erbay (2013) çocuk sevmenin okul öncesi öğretmenlerinin empati, konuşma ve dinleme becerilerinin etkili bir belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir. Durualp ve Kaytez (2016) çocuk sevgisinin öğretmenleri iş doyumları artırdığını belirtmişlerdir. Özkal (2019) öğretmenlerin çocuk sevgisi ve içsel motivasyon düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, çocuk sevmeye düzeyi yüksek öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan benzer bir başka çalışmada, çocuk sevmeye düzeyinin öğretmen adaylarının içsel-dışsal motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Dereli İman, 2014). Marso ve Pigge (1994) bireyin öğretmen olmaya karar vermede çocuklarla çalışmayı sevmenin en önemli unsur olduğunu ortaya koymuşlardır. Lasley (1980), öğretmen adaylarının “çocuk sevmeye” özelliğinin iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden olduğunu belirtmiştir. Çelik ve arkadaşları (2013) öğretmen adaylarının çocuk sevmelerinin öğretmenliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Yazıcı (2013) çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmelerinde buldukları sınıf düzeyinin, cinsiyetin ve yaşın etkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca çocuk sevmeye davranışının çocuk haklarına saygılı olmada önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Kasapoğlu ve Akyol, 2012). Mesleki uygulamanın çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin çocuk sevgisi düzeyleri üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan mevcut çalışma bu araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Çocuk gelişimi ön lisans mezunları okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, öğretmen asistanı olarak çalışacaklarından bu öğrencilerin çocuk sevmeye düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek önemlidir.

Çocuklara duyulan sevgi doğuştan gelen bir duygu, düşünce ve davranış olmasıyla birlikte kazanılabilen bir tutumdur (Ercan, 2014). Öğretmenlik çocuklarla birlikte olmayı gerektirdiğinden öğretmen ve çocuk arasında kurulan sağlıklı ilişki öğretmenlerin çocuklara olan sevgisini olumlu şekilde etkilemektedir (Erdem ve Duyan, 2011). Çocuk gelişimi ön lisan programında yer alan mesleki uygulama dersleri; öğrencilerin hizmet alanlarında deneyimlerde bulunarak bilgi, beceri ve yetkinliklerinin gelişimini sağlayan uygulamalardır (Resmi Gazete, 2002). Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurmalarını fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda mesleki uygulamanın çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevme düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımından hareketle yola çıkılan mevcut çalışmanın amacı, mesleki uygulama dersinin çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre çocuk sevme düzeyleri değişmekte midir?
2. Mesleki uygulama dersi çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerini etkilemekte midir?

## 2. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analizi kısımlarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinde tek gruplu ön test- son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde tek gruba deneysel çalışmada öncesinde ve sonrasında aynı test uygulanır ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçüm yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada, ön -son test olarak Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılmıştır. Müdahale için ise mesleki uygulama dersi kullanılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni mesleki uygulama dersi, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin çocuk sevme düzeyleridir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Mardin Artuklu Üniversitesi bünyesinde bulunan, Midyat Meslek Yüksekokulu (n= 50) ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda (n= 78) öğrenim gören 128 çocuk gelişimi programı öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo I'de belirtilmektedir.



Tablo 1. Çalışma Öğrencilerin Özelliklerine Ait Bilgiler

Kişisel Bilgiler	n	%
<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>		
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	60	49.2
Anadolu Lisesi	36	29.5
İmam Hatip Lisesi	17	13.9
Diğer	15	7.4
<b>Yaz stajı Yapma Durumu</b>		
Evet	10	8.2
Hayır	118	91.8
Toplam	128	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının (% 49,2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden 10'unun % (8,2) yaz stajı yaptığı bilgisi yer almaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Genel Bilgi Formu” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Genel bilgi formu

Genel bilgi formu; katılımcıların mezun oldukları lise türü, yaz stajı yapma durumları, lise eğitimlerinde mesleki uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

#### 2.3.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Araştırmada çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerini belirlemek amacıyla Barnett Çocuk Sevme Ölçeği Kullanılmıştır. Barnett ve Sinisi (1990), kişilerin çocuklara yönelik tutumları ölçme amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı .91, iç tutarlılık düzeyi .93'tür. Ölçekte 7'li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte 14 madde yer almaktadır. Bu maddelerden 3. 6. 10. ve 13. maddeler olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 98'dir. Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85, iç tutarlılık düzeyi .92 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere araştırmayla ilgili açıklamalar yapılmış ve daha sonra ölçeğin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Doldurulan ölçekler incelenmiş ve ilgili veriler SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri ile ilgili aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (çalışma grubunun 50'den büyük olması) testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, çocuk sevme ön test (K-S: .00,  $p < .05$ ) ve son test puanlarının (K-S: .00,  $p < .05$ ) normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu durumda parametrik olma koşulları sağlanmadığı için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

**Çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre çocuk sevme düzeyleri değişmekte midir?**

*Tablo. 2 Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinden Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri*

	n	Min	Max	Mean	Std. Sapma
Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	128	35,00	98,00	85.87	11,86

Çalışmaya katılan öğrencilerin Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinin toplam puan ortalamasının (85,87) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 2).

*Tablo. 3 Öğrencilerin Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu*

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	60	68.55	3	1.57	.66
Anadolu Lisesi	36	62.15			
İmam Hatip Lisesi	17	61.88			
Diğerleri	15	56.90			

Tablo 3'te öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerini daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Mesleki uygulama çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerini etkilemekte midir?**

*Tablo 4. Deney Öncesi ve Sonrası Çocuk Sevme Düzeyi Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	54	60	3252	1.13*	.25
Pozitif Sıra	67	61	4128		
Eşit	7				

Çocukların deney öncesi ve sonrası çocuk sevme düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Analizler, öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri testinden deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (  $z=1.13$ ,  $p<0,05$ ).

#### 4. SONUÇ

Bu araştırma Mardin Artuklu Üniversitesi bünyesinde yer alan, Mıdyat Meslek Yüksekokulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullu çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin IV. dönemde yaptıkları mesleki uygulamanın bu öğrencilerin çocuk sevme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeyi puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Dereli İman, 2014; Ercan, 2014; Gelban ve Duyan, 2010; Kasapoğlu ve Akyol, 2012; Özkol, 2019 yaptıkları araştırmada çocuk sevme puanlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu açıdan bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ve çocuklarla çalışan diğer meslek grupları için çocukları sevmenin önemini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Özkol (2019) çalışmasında çocukları seven öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında içsel olarak öğretmeye daha güdümlü olacaklarını belirtmiş ve öğretmenlik yapacak bireylerin çocukları sevmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Uğurlu (2013) araştırmasında, çocuk sevgisi yüksek düzeyde olan bireylerin öğretmenlik mesleğine daha meyilli olduklarını belirtmiştir. Dereli İman (2014) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi puanlarının yüksek düzeyde olduğunu ve bunun öğretmen adaylarının dışsal ve içsel motivasyon puanlarını pozitif yönde açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Durualp ve Kaytez (2016), çocukları sevme düzeyi arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının arttığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumunun kaliteli eğitim ortamı için önemli unsurlardan olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda çocuk sevgisi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin eğitim ortamlarını daha etkili hale getirecekleri

sonucuna ulaşabiliriz. Kasapoğlu ve Akyol (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocukları sevmelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve çocuk haklarına yönelik tutumların çocukları sevmeye ile önemli ölçüde yordadığını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre çocuk sevgisi düzeyi yüksek öğretmenlerin çocukların haklarına karşı daha duyarlı olduklarını söyleyebiliriz. Bu sonuçlar, çocukları sevmenin eğitim ortamlarına olumlu yansımalarının önemini vurgulanması açısından önemlidir.

Mezun olunan okul türüne ilişkin olarak çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin çocuk sevmeye puanlarının yüksek olduğu fakat aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin çocuk sevmeye puanlarının diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin çocuk sevmeye puanlarından daha yüksek olma sebeplerden biri; öğrencilerin lisede eğitimleri sırasında okul öncesi ve özel eğitim kurumlarında mesleki uygulama yapmalarındır diyebiliriz. Çünkü mesleki uygulamalarını okul öncesi eğitim kurumlarında yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri bu süre zarfında çocukları daha yakından tanıma şansı bularak onlarla sağlıklı ilişkiler kurmakta ve böylece onlara karşı sevgileri de artmaktadır. Diğer bir sebep olarak da; Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrenciler, lise eğitimleri sırasında almış oldukları mesleki dersler onların çocukları daha yakından tanımalarına olanak tanımasından dolayı çocuklara olan ilgilerini artırmış olabileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk sevmeye düzeyleri testinden deney öncesinde ve deney sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir ( $z = 1.13$ ,  $p > .25$ ). Bu bulgu doğrultusunda Mesleki uygulama dersinin öğrencilerin çocuk sevmeye düzeyi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çalışmaya dâhil edilen öğrenci sayısının az olması anlamlı sonuçlar alınmasını engellemiş olabilir. Bu nedenle araştırmaya dâhil edecek katılımcı sayısının daha fazla olduğu bir çalışmada mesleki uygulamanın öğrencilerin çocuk sevmeye düzeylerine etkisi tekrar incelenebilir. Ayrıca mevcut çalışma IV. dönemde yapılmıştır, III. ve IV. dönemi kapsayacak şekilde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar çıkacağı düşünülmektedir. Katılımcıların deney öncesi ve sonrası puanlarını karşılaştırdığımızda, deney sonrasına öğrencilerin çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Genel olarak mesleki uygulama olarak adlandıracağımız derslerin meslek adaylarına katkılarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Karasu Avcı ve İbret (2016) mesleki uygulamanın okul öncesi öğretmen adaylarına katkılarını

belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, adaylar mesleki uygulamanın kendilerine pratik yapma fırsatı sunduğunu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübe kazanmalarına yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Ekici'nin (2020) gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması ile öğrencilerle iletişim kurma, pratik yapma fırsatı bulma, tecrübe edinme ve sorun çözme becerisi elde etme gibi kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Karadüz ve arkadaşları (2009) yaptıkları araştırma sonrasında, aday öğretmenlerin mesleki uygulamalar sayesinde öğrencilerle iletişim kurma becerilerini arttırdıklarını, sahip oldukları kavram, ilke, kuram ve teknikleri sınıf ortamlarında beceriye dönüştürebildiklerini ve böylece mesleki olarak geliştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapıcı ve Yapıcı (2004) yaptıkları araştırma sonrasında okul deneyimi I dersinin öğrenciler için faydalı ve işlevsel olduğunu tespit etmişlerdir. Genel olarak mesleki uygulama derslerinin bütün bu kazanımların yanında öğrencilerin çocuklarla karşı sevgilerini arttırdığını söyleyebiliriz.

Okul öncesi dönemde çocuklarla birlikte olan meslek gruplarının tutum ve davranışları çocuğun tüm yaşamını etkileyeceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında farklı mesleki pozisyonlarda görev alacak olan çocuk gelişimi programı ön lisans öğrencilerinin çocuklara karşı olumlu tutum içinde bulunmaları ve onları sevmeleri mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmeleri adına oldukça önemlidir.

Bu araştırma, mesleki uygulamanın çocuk gelişimi programı ön lisans öğrencilerinin çocuk sevmeye düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırma bulgularına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk sevgisi puanlarının yüksek olduğu, okul öncesi eğitim kurumlarında mesleki uygulamanın öğrencilerin çocuk sevgi düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır: Okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanı gibi çocuklarla bir arada olmayı gerektiren meslek gruplarının mesleki tercihlerini yapmadan önce çocuk sevmeye düzeyleri belirlenmesi önerilebilir. Mevcut çalışma küçük bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir, daha büyük bir çalışma grubu ile çalışma tekrarlanması önerilebilir. Mevcut çalışma mesleki uygulama dersi için yapılmıştır, benzer çalışmalar zorunlu yaz stajı için yapılması önerilebilir. Çocuk sevgisi sonradan kazanılabileceği için çocuklar için çalışacak meslek gruplarının çocuklarla daha fazla vakit geçirmelerini sağlamak adına mesleki uygulama, staj sürelerinin artırılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Karasu Avcı E., ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Barnett, M.A. & Sinisi, C.S.(1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 161-167.
- Çelik, K., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2013). Öğretmen adaylarının çocukları sevme ve empatik eğilimlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara etkisi. *Uluslararası Dergi Sosyal Bilimler ve Eğitim*, 3 (2), 499-510.
- Dağlıoğlu, H.E. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 39-78). Anı Yayıncılık.
- Dereli İman, E. (2014). Examining Preschool Teacher Candidates' Liking Child and Motivations for Teaching Professions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 482-504.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 171-181. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>
- Saltalı. N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşelbir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 159-174.
- Durualp, E., ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112.
- Duyan, V., ve Gelbal, S. 2008. Barnett çocuk sevme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Ekici, G. (2020). Öğretmenin öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusunda görüşler: Biyoloji öğretmen adayları örneği. *Elementary Education Online*, 13(4), 1414-1448.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 435-444
- Erdem, Y.,& Duyan, V. (2011). A determination of the factors that affect the level of pediatric nurses' liking of children. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 41(2), 295-305.
- Güngör, H., ve Gülay Ogelman, H. (2021). Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeylerini yordayıcı etkisi. *International Journal of Field Aducation*, 7(2), 51-61. <https://doi.org/10.32570/ijofe.878500>
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., ve İlbay, A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik

- düzeıyі. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453.
- Karasu-Avcı ve İbret (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kasapoğlu, K., & Akyol, T. (2012). Linking of children as a predictor of attitudes toward children's rights. *The New Educational Review*, 28 (2), 49-58.
- Koçyiğit, S.(2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss, 202-222). Pegem Akademi.
- Lasley, T. (1980). Preservice Teacher Beliefs about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 38-41.
- Marso, R. N. & Pigge, F. L. (1994). Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher candidates for becoming teachers in the 1990's: Implications for the recruitment of teachers. A paper presented at the annual conference of the Midwestern Educational Research Association. Chicago, October 12-15.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirlı yılları: okul öncesi dönem*. (2. Basım). Epsilon Yayıncılık.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 885-898.
- Saltalı. N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşelir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 159-174.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yazici, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.
- Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği. Resmi Gazete 31514 (17 Haziran,2021)Erişim25.12.2022https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210617-2.htm

# Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ümit DOĞAN<sup>1</sup>

Seyfettin ABDURREZZAK<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Eğitimin geleceğe yönelik etkileri düşünüldüğünde, mutlu bir toplumun oluşması adına öğretmenlerin iş yaşamında mutlu olması önemli bir önkoşuldur ki bu mutluluğun okulda şekillenmesinde hiç şüphesiz kilit rolü okul müdürleri oynamaktadır (Şişman, 2002). Bu açıdan, okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesinde, öğretmenlerin örgütsel konumlarını daha iyi anlamlandırmalarında ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesinde okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları da önem arz etmektedir (Çelik, 2012). Her ne kadar okul örgütlerinde okulun tüm paydaşlarına davranışları ve vizyonu ile olumlu yönde liderlik eden okul müdürleri varsa da davranışları ve kişilik özellikleriyle hem okul örgütüne hem de paydaşlara zarar veren, tutarsız, tehditkâr, bencil, memnuniyetsiz, art niyetli ve etik ilkelerden uzak okul müdürleri de vardır. Alanyazında yıkıcı ve olumsuz özelliklere sahip liderler toksik liderler olarak tanımlanmaktadır (Dyck, 2001) ve toksik liderlik dört alt boyutta ele alınmaktadır (Whicker, 1996). Bu boyutlar değer çıkarıcılık, bilmezlik, olumsuz ruh hali ve bencillik şeklinde ifade edilmektedir. Çıkarıcılık boyutu; aşırı derecede sinirlilik, saygısız biçimde davranma, işgörenleri küçük düşürme, aşağılama, çalışanları işten çıkartmakla tehdit etme, keyifsizlik, hiçbir işten tatmin olmama, başkalarının görüşlerini önemsememe, kendi görüşlerini ve kendini üstün göstermeye yönelik davranışlar ve güvensizlik şeklinde ele alınmaktadır. Bu boyutta

---

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, doganumit18@hotmail.com, 0000-0002-8144-9744

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü, srezzak@hotmail.com, 0000-0001-9892-7506



liderler işgörenler tarafından güvenilir bir birey olarak görülmemektedir ki bu güvensizlik nedeniyle işgörenler lider ile iletişimlerini azaltmakta ve örgütsel sessizliğe bürünebilmektedirler (Gambarotto ve Cammozzo, 2010). Değer bilmezlik boyutu; toksik liderler işgörenleri zorla istediği biçimde davranmasına zorlarlar. Toksik liderler işgörenlerine kesinlikle saygı duymazlar, kurallar koyarlar ve kendisinden korkmalarını sağlayarak otorite kurmaya çalışırlar (Eğinli ve Bitirim, 2008). Toksik liderler aynı düşünceye sahip olan işgörenlerini ödüllendirirken farklı düşünceye sahip işgörenlerini ise cezalandırmaktadırlar. Böylece her şeyi kabul eden işgören terfi alabilirken kabul etmeyen işgören ise önemli pozisyonlardan mümkün olduğunca uzak tutulmaktadır. Bu tarz toksik liderlerin olduğu ortamlarda düşük üretim ve yoğun iş bırakma görülebilmektedir (Goldman, 2006). Bencilcilik boyutu; toksik liderlerde kesinlikle “biz” yoktur. Her zaman ve her koşulda “ben” vardır. Bu tarz liderler başarısızlıkları işgörelere yıkarken başarıları ise kendinden bilirler. Genellikle yapıcı değildirler ve anlaşılması zor olduklarından çalışılması da zor bireylerdir. Toksik liderler sevgiye dayalı saygıdan ziyade korku sayesinde statüye saygı duyulmasını tercih ederler (Henley, 2003). Olumsuz ruhsal durum boyutu; toksik liderler her durumdan haberdar olmak ister ve kontrolü asla bırakmak istemezler. Bu kontrolcülüğe rağmen bir aksilik durumunda mutlaka birilerini suçlamayı tercih ederler. Gerçekleri görmek istemezler. Bu tarz liderler işgörenleri kendi düşünceleri ile zehirlerler ve sonrasında onları bu düşüncelerinden ötürü yargırlarlar (Neuman ve Baron, 2005). Tüm boyutlarıyla ele alındığında toksik liderlerin davranışlarının ve uygulamalarının hem örgüte hem de işgörelere karşı yıkıcı ve zarar verici birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu durum örgütün tüm seviyelerine yayılarak zehirleyici olarak ifade edilen toksik durumların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu durumlardan birisi de depresyondur.

Depresyon, genel olarak bunalım ve çöküntü olarak nitelendirilen bir psikolojik rahatsızlıktır (Baltaş ve Baltaş, 1998). Bilchik (2000) genel olarak depresyonu; bireyde, yaşama istek ve zevkinin kaybolduğu, geleceğe ilişkin karamsar düşünceler ve geçmişe dair yoğun pişmanlıklar yaşandığı ve fizyolojik bozukluk belirtileri olan bir hastalık olduğunu belirtmektedir. Depresyondaki birey sosyal çevresi ile iletişimini kesebilmekte, işine devam edememekte ve gittikçe içine daha fazla kapanmaktadır (Sezer, 2011). Depresyon neticesinde bireyler ciddi biçimde öz benlik saygısını yitirmekte ve kendisine yabancılaşabilmektedir (Elma, 2003). Örgütsel depresyon ise, örgüte yayılmış olan olumsuzluklarla birlikte, işgörenlerin geleceğe dair bir öngörülerinin olmaması ve denemekten vazgeçme durumudur (Bilchik, 2000; Sezer, 2011). Eğitim kurumları toplum genelinde bir etki yaratma

gücüne sahiptirler. Bu nedenle eğitim örgütlerinde görülecek depresyon diğer örgütlere kıyasla daha fazla yıkıcı etkilere sahip olabileceği ifade edilebilir. Özellikle okullarda gerçekleştirdikleri görevleri gereği öğretmenler okulun psikolojik yönüne etki eden en önemli faktörlerdendir (Şişman, 2004). Çünkü okul ortamındaki yoğun stres, örgüt kültüründeki belirsizlikler, örgüt içi iletişim sorunları ve diğer olumsuz durumlar öğretmenlerin ruh sağlıklarını da olumsuz yönde etkileyerek örgütsel depresyon yaşamalarına neden olabilmektedir.

Okullar toplumdan bağımsız ele alınamazlar. Çünkü okullar sosyal örgütlerdir. Bu nedenle okullarda görülen örgütsel depresyonla birlikte ortaya çıkacak düşük performans doğrudan eğitime yansiyacaktır ki örgütsel depresyon algısı yüksek olan öğretmenlerin bu ruh hali eğitimsel tüm süreçlerine etki edebilecektir. Bu öğrencilere, iş ortamına ve okula onarılamaz biçimde zarar verecektir. Tüm bu bilgilerden hareketle eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin maruz kaldıkları toksik davranışların onlarda nasıl bir ruhsal ve sosyal yönden çözülmesi zor sorunlara yol açtığı düşüncesinden hareketle okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görülerek araştırmaya konu edilmiş ve anılan ilişkiler çok boyutlu incelenmiştir. Alanyazında toksik liderliğin; örgütsel sessizliğe etkisini (Demirtaş ve Küçük, 2019; Saqib ve Arif, 2017; Turhan, 2022; Winn ve Dykes, 2019), örgütsel tükenmişliğe etkisini (Budak ve Erdal, 2022; Ghanbari ve Majooni, 2022; Uzunbacak ve diğerleri, 2019), örgütsel sinizme etkisini (Çankaya ve Çiftçi, 2020; Börü ve diğerleri, 2022; Dobbs ve Do, 2019; Ince, 2018), örgütsel bağlılığa etkisini (Bozkurt ve diğerleri, 2020; İlhan ve Çelebi, 2021; Kahveci ve diğerleri, 2019; Saleem ve diğerleri, 2021; Yalçınsoy ve Işık, 2018), örgütsel sağlığa etkisini (Reyhanoğlu ve Akın, 2016) ve örgütsel strese etkisini (Hadadian ve Zarei, 2016; Labrague ve diğerleri, 2020; Uysal, 2019; Zagross ve Jamileh, 2016) ortaya koymaya çalışan araştırmalar mevcut olup toksik liderlik davranışlarının örgütsel depresyona etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu özgünlükten hareketle bu çalışmanın alana da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel depresyon algısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kadem) farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları ne düzeydedir ve bu algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem) farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel depresyon algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## **2. YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmaya katılanlar, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırma etiği bölümleri yer almaktadır.

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algıları ile örgütsel depresyon algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerinin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve bu değişimin derecesi ile nedenselliğine dair ipuçları aranmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel depresyon düzeyleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile belirlenmiştir.

### **2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni Sakarya ilinde resmi okullarında görev yapan toplam 5899 öğretmenden oluşturmuştur. Örneklem ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 52 okulda görevli 305 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	161	52,8
	Erkek	144	47,2
Medeni Durum	Bekâr	77	25,3
	Evli	228	74,7
Çalıştığı Okul Türü	Ortaokul	177	58,0
	Lise	128	42,0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	89	29,1
	11-19 yıl	110	36,0
	20 yıl ve üstü	106	34,9

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 161'inin (%52,8) kadın, 144'ünün ise erkek (%47,2) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 77'si bekâr (%25,3), 228'i (%74,7) ise evlidir. Öğretmenlerin 177'si (%58,0) ortaokulda, 128'i (%42,0) ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 89'u (%29,1) 1-10 yıl, 110'u (%36,0) 11-19 yıl, 106'sı ise (%41,6) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler Çelebi ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen *Toksik Liderlik Ölçeği* ve Sezer (2011) tarafından geliştirilen *Örgüt Depresyonu Ölçeği*dir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik parametreleri aşağıda belirtilmiştir.

*Toksik Liderlik Ölçeği*: Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Çelebi ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört boyutlu (bencillik boyutu, değer bilmezlik boyutu, olumsuz ruhsal durum boyutu ve çıkarıcılık boyutu) olup 30 maddeden oluşmuştur. Analiz sonuçları ölçek maddelerinin toplam varyansın %67,07'sini açıklaya bildiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2/sd=2,21$ , NNFI=0.95, RMSEA=0.72, GFI=0.90, CFI=0.95 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilir (Kline, 2016).

**Örgüt Depresyonu Ölçeği:** Öğretmenlerin örgüt depresyonu algısını belirlemek amacıyla Sezer'in (2011) geliştirdiği ve tek boyutta toplam 42 maddeden oluşan "Örgüt Depresyonu Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde en olumlu cevap 5 iken en olumsuz cevap 1 puan ile derecelenmiştir. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2/sd=2,21$ , NNFI=0.95, RMSEA=0.72, GFI= 0.90, CFI=0.95 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilir (Kline, 2016).

## 2.4. Verilerin Analizi

Analiz öncesinde veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,13 ile -0,87 arasında olduğundan normallik varsayımını sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidel, 2003). Çünkü verilerin normal dağılılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin her ikisinin de  $\pm 2$  olması gerekmektedir (Cameron, 2004). Veri setinde ilk olarak tanımlayıcı istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algı düzeyini belirlemek için aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar 1.00-1.79 aralığı oldukça düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40- 4.19 arası yüksek ve 4.20-5.00 arası oldukça yüksek (Özdamar, 2002) düzey olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin algılarının demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için benzer testlere göre daha duyarlı bir ölçüm olan Scheffe testi kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve ardından toksik liderliğin örgütsel depresyon algılarını ne ölçüde yordadığını ortaya çıkarmak için regresyon analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

### 3.1. Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Örgütsel Depresyon Algılarının İncelenmesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algılarına dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algı düzeylerinin İncelenmesi**

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Değer Bilmezlik	305	1,89	,79
Çıkarıcılık	305	1,99	,89
Bencilcilik	305	2,15	,94
Olumsuz Ruhsal Durum	305	2,15	,93
Toksik Liderlik Ölçeği	305	2,01	,80
Örgüt Depresyonu Ölçeği	305	2,84	,52

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının değer bilmezlik boyutunun  $\bar{X} = 1,89$ ; çıkarıcılık boyutunun  $\bar{X} = 1,99$ ; bencilcilik boyutunun  $\bar{X} = 2,15$ ; olumsuz ruhsal ruhsal durum boyutunun  $\bar{X} = 2,15$ ; tüm ölçek için ise  $\bar{X} = 2,01$ ; öğretmenlerin örgüt depresyonu algı düzeylerinin ise  $\bar{X} = 2,84$  olduğu görülmektedir.

### 3.2. Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Örgütsel Depresyon Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin toksik liderlik ve öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi**

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																																																								
Değer Bilmezlik	Kadın	161	1,82	,74	-1,469	303	,143																																																								
	Erkek	144	1,95	,84				Çıkarıcılık	Kadın	161	1,93	,85	-1,164	303	,245	Erkek	144	2,05	,93	Bencilcilik	Kadın	161	2,14	,93	-,187	303	,852	Erkek	144	2,16	,96	Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	161	2,14	,95	-,145	303	,884	Erkek	144	2,16	,91	Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	161	1,96	,76	-,988	303	,324	Erkek	144	2,05	,84	Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95
Çıkarıcılık	Kadın	161	1,93	,85	-1,164	303	,245																																																								
	Erkek	144	2,05	,93				Bencilcilik	Kadın	161	2,14	,93	-,187	303	,852	Erkek	144	2,16	,96	Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	161	2,14	,95	-,145	303	,884	Erkek	144	2,16	,91	Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	161	1,96	,76	-,988	303	,324	Erkek	144	2,05	,84	Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95	Erkek	144	2,76	,48								
Bencilcilik	Kadın	161	2,14	,93	-,187	303	,852																																																								
	Erkek	144	2,16	,96				Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	161	2,14	,95	-,145	303	,884	Erkek	144	2,16	,91	Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	161	1,96	,76	-,988	303	,324	Erkek	144	2,05	,84	Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95	Erkek	144	2,76	,48																				
Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	161	2,14	,95	-,145	303	,884																																																								
	Erkek	144	2,16	,91				Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	161	1,96	,76	-,988	303	,324	Erkek	144	2,05	,84	Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95	Erkek	144	2,76	,48																																
Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	161	1,96	,76	-,988	303	,324																																																								
	Erkek	144	2,05	,84				Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95	Erkek	144	2,76	,48																																												
Örgüt Depresyonu Ölçeği	Kadın	161	2,75	,48	-,052	303	,95																																																								
	Erkek	144	2,76	,48																																																											

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toksik liderlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup Tablo 3'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının alt boyutlarda ve tüm ölçekte cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [ $t_{(303)} = -,988$ ;  $p > ,05$ ] sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak farklılık göstermediği [ $t_{(303)} = -,052$ ;  $p > ,05$ ] anlaşılmaktadır.

### 3.3. Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Örgütsel Depresyon Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

*Tablo 4. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi*

Boyut	E, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları				
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sb	Var.K.	K.T.	Sd	F	p
Değer Bilmezlik	1-10 yıl	89	1,95	0,74	0,10	G.Arası	,210	2	,164	,849
	11-19 yıl	110	1,89	0,86	0,08					
	20 yıl ve üstü	106	1,87	0,76	0,07	G.İçi	193,11	302		
	Toplam	305	1,89	0,80	0,05	Toplam	193,32			
Çıkarıcılık	1-10 yıl	89	2,00	0,79	0,11	G.Arası	,086	2	,053	,948
	11-19 yıl	110	1,98	0,97	0,09					
	20 yıl ve üstü	106	2,01	0,86	0,08	G.İçi	244,04	302		
	Toplam	305	2,00	0,90	0,05	Toplam	244,12			
Bencilcilik	1-10 yıl	89	2,16	0,73	0,10	G.Arası	,020	2	,011	,989
	11-19 yıl	110	2,17	1,01	0,09					
	20 yıl ve üstü	106	2,15	0,96	0,09	G.İçi	272,90	302		
	Toplam	305	2,16	0,95	0,05	Toplam	272,92			

Olumsuz Ruhsal Durum	1-10 yıl	89	2,23	0,88	0,12	G.Arası	,961	2	
	11-19 yıl	110	2,18	1,01	0,09				,551 ,577
	20 yıl ve üstü	106	2,09	0,87	0,08	G.İçi	263,29	302	
	Toplam	305	2,15	0,93	0,05	Toplam	264,26		
Toksik Liderlik Ölçeği	1-10 yıl	89	2,05	0,70	0,10	G.Arası	,091	2	
	11-19 yıl	110	2,01	0,86	0,08				,070 ,932
	20 yıl ve üstü	106	2,00	0,79	0,07	G.İçi	197,09	302	
	Toplam	305	2,01	0,81	0,05	Toplam	197,19		
Örgüt Depresyonu Ölçeği	1-10 yıl	89	2,75	,52	,07	G.Arası	,510	2	
	11-19 yıl	110	2,80	,43	,03				1,08 ,34
	20 yıl ve üstü	106	2,71	,51	,04	G.İçi	71,097	302	
	Toplam	305	2,75	,48	,02	Toplam	71,607	304	

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toksik liderlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş olup Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [ $F_{(2;302)} = ,070$ ;  $p > ,05$ ] anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [ $F_{(2;302)} = 1,08$ ;  $p > ,05$ ] sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.4. Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Örgütsel Depresyona İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyona ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon algılarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesi**

Boyut	Çalıştıkları Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Değer Bilmezlik	Ortaokul	177	1,76	,76	-2,79	303	,00*
	Lise	128	2,01	,81			
Çıkarıcılık	Ortaokul	177	1,92	,88	-1,32	303	,18
	Lise	128	2,06	,90			
Bencilcilik	Ortaokul	177	2,12	1,00	-,50	303	,61
	Lise	128	2,18	,88			
Olumsuz Ruhsal Durum	Ortaokul	177	2,01	,92	-2,53	303	,01*
	Lise	128	2,28	,92			
Toksik Liderlik Ölçeği	Ortaokul	177	1,91	,79	-2,04	303	,04*
	Lise	128	2,10	,80			
Örgüt Depresyonu Ölçeği	Ortaokul	177	2,69	,48	-2,31	303	,02*
	Lise	128	2,82	,47			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre değer bilmezlik boyutunda [ $t_{(303)} = -2,79$ ;  $p < ,05$ ], olumsuz ruhsal durum boyutunda [ $t_{(303)} = -2,53$ ;  $p < ,05$ ] ve tüm ölçekte [ $t_{(303)} = -2,04$ ;  $p < ,05$ ] istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre değer bilmezlik boyutunda, olumsuz ruhsal durum boyutunda ve tüm ölçekte liselerde görevli öğretmenlerin toksik liderlik algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel depresyona ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının çalıştıkları okul türü açısından istatistiksel farklılık gösterdiği [ $t_{(303)} = -2,31$ ;  $p < ,05$ ] sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre

lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 3.5. Korelasyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin toksik liderlik algıları ile örgütsel depresyon algıları arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile sınanarak elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

*Tablo 6. Korelasyon analizi sonuçları*

	1	2	3	4	5	6
1- Örgütsel Depresyon	<i>r</i> 1					
2-Değer Bilmezlik	<i>r</i> ,810**	1				
3- Çıkarıcılık	<i>r</i> ,581**	,557**	1			
4- Bencilcilik	<i>r</i> ,483**	,422**	,387**	1		
5- Olumsuz Ruhsal Durum	<i>r</i> ,641**	,531**	,567**	,758**	1	
6- Toksik Liderlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	<i>r</i> ,604**	,428**	,343**	,722**	,644**	1

**\*\*  $p < .01$  düzeyinde anlamlı**

Öğretmenlerin toksik liderlik algıları ile örgütsel depresyon algıları arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarının verildiği Tablo 6 incelendiğinde örgütsel depresyonun toksik liderliğin tüm alt boyutlarıyla ve tüm ölçekle ( $r = ,604$ ;  $p < ,01$ ) farklı düzeylerde istatistiksel olarak olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

### 3.6. Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının örgütsel depresyon algılarının yordayıp yordamadığını sınamak amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

*Tablo 7. Regresyon analizi sonuçları*

Değişken	<i>B</i>	<i>ShB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2,391	,071	-	33,489	,000
Toksik Liderlik	,183	,033	,304	5,556	,000
	R = ,304		R <sup>2</sup> = ,092		
	F = 30,870		p = ,00		

Öğretmenlerin toksik liderlik algısı (yordayıcı) ile örgütsel depresyon algısı (yordanan) arasındaki regresyon değerlerinin yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde toksik liderlik algısı ile örgütsel depresyon algısı arasında istatistiksel olarak orta düzeyde olumlu yönde ( $r= ,304$ ) ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin toksik liderlik algılarının onları örgütsel depresyon algılarının toplam varyansının %9'unu açıkladığı ifade edilebilir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin okul ortamında birlikte görev yaptıkları okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel depresyon algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada öncelikle okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin genel örgütsel depresyon düzeylerine bakılmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları okul türü bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak iki değişken arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları okul müdürlerinin toksik davranış ve uygulamalarının okul ortamında var olduğunu göstermektedir. Ayrıca liderliğin yıkıcı ve karanlık yüzü olarak ifade edilen bu yönetim tarzının okul müdürleri tarafından ortaya konulduğunu ifade etmektedir. Literatürde öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları gösterme düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde (Schmidt, 2014) ve düşük düzeyde (Çetinkaya ve Ordu; 2017; Demirtaş ve Küçük, 2019; Dobbs, 2014; Kahveci ve diğerleri, 2019) olduğu çalışmalarda görülmüştür. Görüldüğü gibi bazı araştırmalarda okul müdürlerinin toksik davranışları daha sık gösterdikleri bazılarında ise daha olumlu tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Sonuçlardaki bu değişkenliğin araştırmaya katılan öğretmen gruplarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir sonuç olarak kadın ve erkeklerin toksik lidere ilişkin algılarının benzer olduğu görülmüştür. Örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik davranışlarına ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu literatürde yer alan bazı araştırmalarla uyumludur (Dobbs, 2014; Dobbs ve Do, 2019; Kahveci ve diğerleri, 2019). Bunun yanında toksik liderliği kadın çalışanların erkek çalışanlarından daha yoğun yaşadığı vurgulanmaktadır (Chua ve Murray, 2015). Literatürdeki bulguların öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin tutumlarına göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bir başka sonuç öğretmenlerin iş deneyimlerine göre okul müdürlerinin toksik

liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına yöneliktir. Bulgular öğretmenlerin çalışma süreleriyle okul müdürlerinin toksik davranışları algılamaları arasında fark olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde literatürdeki bazı araştırma bulguları (Dobbs ve Do, 2019; Kahveci ve diğerleri, 2019) kıdeme göre fark olmadığını göstermiştir. Bu durumda mesleki çalışma sürelerinin okul müdürlerinin toksik davranışlarını algılamaları arasında fark yaratmadığı söylenebilir. Çalışılan okul türü açısından bakıldığında ise liselerde görevli öğretmenlerin ortaokullarda görevli öğretmenlere göre okul müdürlerinin toksik davranış ve uygulamalarıyla daha çok karşılaştıkları söylenebilir. Bu sonuçlar liselerdeki öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürleri tarafından daha fazla toksik davranışlara maruz kaldıklarını düşündürmektedir.

Araştırmada ayrıca ikinci değişken olarak öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeylerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda depresyon yaşadıklarını göstermektedir. Buna benzer olarak bazı araştırmalardaki bulgular öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları orta düzeyde (Sağır, 2015) olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarında öğretmenlerin depresyon düzeyinin orta düzeyde görülmesi çalışma hayatında depresyona sebep olan yaşantılara maruz kaldıklarını işaret etmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin az da olsa bir düzeyde çalışma ortamlarında depresyon yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeylerinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki benzer araştırmalarla uyumludur (Bakan ve diğerleri, 2014; Firth-Cozens, 1998). Bunun dışında bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin daha fazla örgütsel depresyon yaşadıkları ifade edilmektedir (Sağır, 2015; Sağır ve diğerleri, 2017). Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki depresyon algılarının çalışma süreleri açısından bir farklılık yaratmadığına ilişkindir. Bu açıdan çalışma süresinin öğretmenlik mesleğindeki depresyon düzeyi bakımından bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyleri okul türü açısından incelenmiş ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazın bulgularıyla da uyumludur (Sağır, 2015). Sonuç olarak liselerde görevli öğretmenlerin ortaokullardaki öğretmenlere göre daha fazla örgütsel depresyonu tecrübe ettikleri söylenebilir.

Araştırmada toksik liderlik ve örgütsel depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar örgütsel depresyon düzeyi ile toksik liderliğin olumsuz ruhsal durum, çıkarıcılık, bencilcilik ve değer bilmezlik ve gibi tüm alt boyutları ve ölçeğin tümüyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkili

olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi bulguları da öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerinin toksik liderlik davranış ve uygulamalarına yönelik algıları ve örgütsel depresyon düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, toksik bir liderin kişiyi değersizleştiren tavırları, çıkarıcı, bencil ve olumsuz ruh haliyle sergilediği davranışların izleyenlerin depresyon düzeyini artırdığını söyleyebiliriz. Çünkü toksik liderlik tarzı örgütsel depresyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Toksik davranışlar okul düzeyinde öğretmenlerin daha depresif olmalarına neden olabilmektedir. Sonuçlar literatürde toksik liderlik ve örgütsel davranışa ilişkin yapılan benzer araştırmalarla uyumludur. Örneğin bazı araştırmalarda toksik liderin olumsuz davranış ve uygulamalarının sonucunda bireylerin stres düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Hadadian ve Zarei, 2016; Schaubroeck ve diğerleri 2007; Tepper, 2000). Aynı zamanda araştırmalarda stres ve depresyon arasındaki doğrudan ilişki olduğu bilinmektedir (Revicki ve diğerleri, 1993). Dolaylı olarak toksik liderliğin stresi, stresin de depresyonu artırdığı düşünülebilir. Bu ilişkiye benzer araştırmada toksik liderin bozucu etkisi sonucunda bireyin depresyon düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatür bulguları göz önüne alındığında beklenen bir durumdur. Diğer yandan toksik liderlik davranışlarının örgütsel sessizliği ve sinizmi artırdığı, bunun aksine örgütsel duyulan güven ve bağlılığı, çalışanların işten duyulan tatmin ve yaşam kalitesini bozarak onların performansını düşürdüğü görülmüştür (Bowling ve Michel, 2011; Demirtaş ve Küçük, 2019, Dobbs ve Do, 2019; Eriş ve Arun, 2020; Goldman, 2008; Kahveci ve diğerleri, 2019; Padilla ve diğerleri, 2007; Schmidt, 2014). Bunun yanı sıra literatürde toksik liderliğin çalışanların iş motivasyonunu ve örgütsel mutluluğunu düşürdüğü bunun sonucunda okul ikliminin olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir (Goldman, 2011; Tepe ve Yılmaz, 2020). Sonuç olarak literatürdeki bulgular toksik liderin olumsuz davranışların hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çalışanları olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma bulgularında toksik liderliğin olumsuz etkileri sonucunda örgütsel depresyon düzeyinin arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçları literatürdeki bulguları doğrulamaktadır. Aynı zamanda depresyon, tükenmişlik ve negatif üretkenlik ile güçlü ilişkileri olduğu tespit edilmiştir (Murphy ve diğerleri 2007). Oysa işyerinde çalışanlara yüksek sosyal destek verilmesiyle depresyonun azaltılabileceği ve yüksek iş performansının sağlanabileceği çalışmalarda görülmüştür (Park ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda literatürdeki bulgulara ve araştırma sonuçları bağlamında, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yaşadığı örgütsel depresyon düzeyinin hafifletilmesi ve iş performansının artırılması için okullardaki sosyal desteğin artırılması önerilmektedir. Diğer yandan

literatürde okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyleri ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, toksik liderlik ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi açıklayan daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Sonuçlar, okullardaki liderlik uygulamalarında yapıcı ve destekleyen davranışlara odaklanılmasının psikolojik sorunları azaltabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin olumlu yönde düşünmeleri için neler yapılabilir? sorusu bağlamında öğretmenlerin iş yerindeki mutluluk düzeyinin nasıl artırılacağına ilişkin araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel depresyon düzeyine ilişkin derinlemesine öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmaların yapılması ve araştırmanın farklı örneklerle tekrarlanması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Bakan, İ., Taşlıyan, M., Taş, F., & Aka, N. (2014). Örgüt depresyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki; bir üniversitedeki akademisyenler üzerinde alan araştırması. *KSÜ İİBF Dergisi*, 1, 296-325.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1998). Başarılı ve sağlıklı olmak için stresle başa çıkmanın yolları. *Remzi Kitabevi Yayınları: İstanbul*.
- Bilchik, G. S. (2000). Organizational depression. *H&HN. Hospitals & Health Networks*, 74 (2), 34-38
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045608>
- Bowling, N. A., & Michel, JS. (2011). Why do you treat me badly? The role of attributions regarding the cause of abuse in subordinates' responses to abusive supervision. *Work & Stress*, 25(4), 309-320. <https://10.1080/02678373.2011.634281>
- Börtü, D., Çakarel, T. Y., Ufacık, O. E., & Arslan, G. (2020). Toksik liderliğin örgütsel sinizm üzerindeki etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 5(12), 194-216.
- Budak, O., & Erdal, N. (2022). The mediating role of burnout syndrome in toxic leadership and job satisfaction in organizations. *South East European Journal of Economics and Business*, 17(2), 1-17.
- Çankaya, M., & Çiftçi, G. E. (2020). Hastane çalışanlarının toksik liderlik ve örgütsel sinizm algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(2), 273-298.
- Çelebi, N., Güner, A. G. H., & Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 249-268.
- Çetinkaya, H., & Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-28.
- Chua, S. M. Y., & Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: Gender and information-processing. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 292-307.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58. <https://10.9779/pauefd.489747>
- Dobbs, J. M. (2014). *The Relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism*. Doctoral Dissertation, University of San Diego.

- Dobbs, J. M., & Do, J. J. (2019). The impact of perceived toxic leadership on cynicism in officer candidates. *Armed Forces & Society*, 45(1), 3-26.
- Dyck, D. (2001). The toxic workplace. *Benefits Canada*, 25(3), 52-57.
- Eğinli, A., & Bitirim, S. (2008). Barrier in front of the corporate success: Toxic communication. *Journal of Selcuk Communication*, 5(3), 124-140.
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Eriş, Y., & Arun, K. (2020). Liderin karanlık yüzü: Toksik liderlik davranışlarının çalışanların iş tatminine etkisi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1861-1877.
- Firth-Cozens, J. (1998). Individual and organizational predictors of depression in general practitioners. *British Journal of General Practice*, 48(435), 1647-1651. <https://bjgp.org/content/48/435/1647>
- Gambarotto, F., & Cammozzo, A. (2010). Dreams of silence: Employee voice and innovation in a public sector community of practice. *Innovation*, 12(2), 166-179.
- Ghanbari, S., & Majooni, H. (2022). Investigating the relationship between toxic leadership and teacher burnout due to the mediating role of organizational obstruction and silence. *Strategic Research on Social Problems in Iran*, 11(1), 55-80.
- Goldman, A. (2006). High toxicity leadership: Borderline personality disorder and the dysfunctional organization. *Journal of Managerial Psychology*, 21(8), 733-746.
- Goldman, A. (2008). Company on the couch: Unveiling toxic behavior in dysfunctional organizations. *Journal of Management Inquiry*, 1, 226-238. <https://doi.org/10.1177/1056492608318157>
- Goldman, A. (2011). Demagogue to dialogue: An alternative to toxic leadership in corporate downsizings. *Organizational Dynamics*, 40, 235—241.
- Hadadian, Z., & Zarei, J. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89. <https://10.1515/sbe-2016-0037>
- Henley, K. (2003). Detoxifying a toxic leader. *Innovative Leader*, 12(6), 578.
- Ince, F. (2018). Toxic leadership as a predictor of perceived organizational cynicism. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9(2), 24343-24349.
- İlhan, H., & Çelebi, N. (2021). Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Eğitim Vē İnsani Bilimler Dergisi: Teori Vē Uygulama*, 12(23), 201-223.
- Kahveci, G, Bahadır, E., &Kandemir, İ.K. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki



ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 225-249.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel yayıncılık

Kline, R. B. (2016). Yapısal eşitlik modellemesi ve uygulaması (S. Şen, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Labrague, L. J., Nwafor, C. E., & Tsaras, K. (2020). Influence of toxic and transformational leadership practices on nurses' job satisfaction, job stress, absenteeism and turnover intention: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1104-1113.

Murphy, S. A., Duxbury, L., & Higgins, C. (2007). The individual and organizational consequences of stress, anxiety, and depression in the workplace: A case study. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 25(2), 143-157. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2006-0018>

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A social-psychological perspective. In S. Fox & P. Spector (Eds.), *Counterproductive work behaviors* (pp. 13-40). American Psychological Association.

Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, RB. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194. <https://10.1016/j.leaqua.2007.03.001>

Park, K. O., Wilson, M. G., & Lee, M. S. (2004). Effects of social support at work on depression and organizational productivity. *American Journal of Health Behavior*, 28(5), 444-455. <https://doi.org/10.5993/AJHB.28.5.7>

Reyhanoğlu, M., & Ö. Akın (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi?. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.

Revicki, D. A., Whitley, T. W., & Gallery, M. E. (1993). Organizational characteristics, perceived work stress, and depression in emergency medicine residents. *Behavioral Medicine*, 19(2), 74-81. <https://doi.org/10.1080/08964289.1993.9937568>

Saqib, A., & Arif, M. (2017). Employee silence as mediator in the relationship between toxic leadership behavior and organizational learning. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 10(2), 294-310.

Saleem, F., Malik, M. I., & Malik, M. K. (2021). Toxic leadership and safety performance: Does organizational commitment act as stress moderator?. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1960246.

Schaubroeck, J., Walumbwa, F. O., Ganster, D. C. & Kepes, S. (2007). Destructive leader traits and the neutralizing influence of an "enriched" job. *The Leadership Quarterly*, 18, 236-251. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.006>

- Sezer, S. (2011). Örgüt depresyonu ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(1), 39-50. [https:// 10.4026/1303-2860.2010.0164.x](https://10.4026/1303-2860.2010.0164.x)
- Schmidt, A. (2014). *An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment, dissertation*. (Publication No. 3627674) [Doctoral dissertation, The University of Maryland]. PQDT Open. <https://www.proquest.com/openview/c705263bc297a210ec24c9237166b617/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tepe, N., & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381. [https:// 10.26466/opus.667320](https://10.26466/opus.667320)
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision, *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190, [https:// 10.2307/1556375](https://10.2307/1556375).
- Turhan, Ö. (2022). Toksik liderliğin örgütsel sessizliğe etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1213-1224.
- Yalçınsoy, A., & Işık, M. (2018). Toksik liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 1016-1025.
- Uysal, H. T. (2019). The mediation role of toxic leadership in the effect of job stress on job satisfaction. *International Journal of Business*, 24(1), 55-73.
- Uzunbacak, H. H., Yıldız, A., & Uzun, S. (2019). Toksik liderliğin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211-219.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Quorum Books.
- Winn, G. L., & Dykes, A. C. (2019). Identifying toxic leadership and building worker resilience. *Professional Safety*, 64(03), 38-45.
- Zagross, H., & Jamileh, Z. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84- 89.



## Bir Öğretmen Olarak Disleksinin Farkına Varalım

**Kenan GÜL<sup>1</sup>**

### GİRİŞ

Disleksinin tıbbi bir konu haline gelmesi 1800'lü yılların sonlarına doğru okuma güçlüğüne ilgi duyan doktorlar tarafından başlatılır (Javier, 2015; Alsulami, 2019). Öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan disleksi özgül öğrenme güçlüğü içerisinde yer almaktadır. Disleksi, okuma, yazma, dil becerileri ve kelime işleme gibi alanlarda yaşanan bir öğrenme güçlüğüdür. Bu durum, bireylerin okuma ve yazma becerilerini edinmelerini, geliştirmelerini ve kullanmalarını zorlaştırır. Disleksi, zeka düzeyi normal olan bireylerde de görülebilir ve yaşam boyu sürebilir. Diğer öğrenme güçlüğlerine göre görülme sıklığı en fazla olanıdır. Bu nedenle basit bir okuma güçlüğünden daha fazlasını içermektedir (Seidenberg, 2018).

Disleksi, bir kişinin sadece uyarıcı ya da uyarınları geriye doğru görmesine neden olmaz, ancak metnin öğelerini sırayla ileterek veya uyarıcı o kişi tarafından oluşturulan yanlış bir görsel bilişsel koda bağlayarak uyarıcının nörolojik işlenmesini etkiler (Redford, 2017). Bu durum nedeniyle disleksi, bireyin harfleri ve sayıları tersine doğru görmesine neden olan basit bir tanımlamayla geçiştirilmemelidir (Mills, 2017).

Schulte-Körne (2010)'a göre çocukların ve ergenlerin %5'i özgül öğrenme güçlüğüne sahip yani disleksilidir. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre; yeterli zekâyâ sahip olmalarına rağmen ve verilen eğitime oranla okuma becerisinde umulmadık ve kalıcı başarısızlık olması durumudur. Disleksi tanılanırken bireyin gelişimsel durumu, yaşı ve öğrenmeye ilişkin durumu göz önüne alınmalıdır. Disleksi olan bir birey kelime ya da kelime gruplarını doğru yazmada, verilen metni ses, yazım ve vurgulamaya dikkat ederek doğru okumada zorlanır. Bu zorlanma bireyin akıcı okumasını yavaşlatırken bazen

---

1 Bilgilerini yaz!

de engeller. Bu durum disleksinin en belirgin özelliklerindedir. Okuma ve yazma çocukluk döneminde başladığı için bireye disleksi tanısı bu dönemde konmaktadır. Çünkü bu yaş dönemi için kritik davranış okuma ve yazma davranışdır. Bu nedenle disleksi, bireyin fonolojik hafızasını ve ilerlemesini etkileyen nörobiyolojik bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Başlangıçta, disleksi disleksi, harflerin veya kelimelerin ters görülmesinden kaynaklanan görsel sistemdeki kusurları suçlarken, daha sonraki araştırmalar, sorunun görsel sistemdeki bozukluklardan ziyade dilbilimsel bir kaynaklı olduğunu ortaya koymuştur (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Yani bireylerin görme problemi olması onları disleksi yapmamaktadır. Bu özel öğrenme güçlüğü, bireyin farklı performansları etkilemektedir. Disleksi bir hastalık değildir. Disleksi, bireyin içinde bulunduğu toplumda konuşulan dile bağlı kalmayan ve her dil sistemi içerisindeki bireylerde görülebilen bir durumdur. Dislekside her yaşta ve her toplumsal ortamdaki bireylerin sosyal ve akademik yaşamına etki edebilen nörobiyolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Parrilla & Protopapas, 2017; Seidenberg, 2018).

Disleksi, kalıcı ve kronik bir durum olup, ailesel ve kalıtsal özellik gösterir. Bu nedenle erken teşhis konulabilir ve destek sağlanabilir (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Disleksinin belirtileri vardır bu belirtileri hem ailenin hemde öğretmenlerin fark etmesi oldukça önemlidir. Disleksi olan bireye erken teşhis konursa ihtiyacına uygun şekilde eğitim sağlanabilir.

Disleksi bireylere göre değişiklik gösterebilir bunun nedeni ise bireyin yapısı, çevre faktörü, aile desteği, aldığı eğitimin süresi ve verimliliğidir. Disleksi olan bireylerde görülen genel belirtiler;

- Konuşmayı geç öğrenir,
- Harfleri tam olarak öğrenemez,
- Sözlü ve yazılı dili birbirine uyarlayamaz,
- Numaraları ezberleyemez,
- Akıcı okuyamaz sorun yaşar,
- Çok fazla cümle içeren parçaları okumada ve anlamada zorlanır,
- Kelimeleri doğru şekilde yazmada zorluklarla karşılaşır,
- Anadili dışındaki bir başka dili öğrenmekte güçlüklerle karşılaşır, bunun yanı sıra matematiksel işlem yapmakta sorun yaşarlar (IDA, 2009; Balcı, 2015). Bununla birlikte okuma hızları normal bireylere göre oldukça yavaştır.

Aynı metni normal bireyler gibi anlamaları için iki ya da üç kat zaman ihtiyaç duyarlar. Yavaş okumaları nedeniyle uzun cümleler ve metinleri anlamakta zorluklar çekerler. Sesleri ilişkilendirmekte yavaş kalırlar ve genelde hata yaparlar. (Schulte-Körne, 2010).

Literatürde disleksi üzerine yapılan araştırmalara göre disleksinin iki farklı türü olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar (Şenel-Günayer, 1998; Ercan, 2001):

#### **a. Gelişimsel Disleksi:**

Bireyin daha önceden herhangi bir beyin hasarına rastlanmamış olmasına karşın, okumanın öğretilmesi sırasında fark edilen ve bireyin eğitim hayatı sürecinde karşı karşıya olduğu güçlüktür. Kuramlara bakıldığında, genel olarak dil ile alakalı bir sorun olarak düşünülen gelişimsel disleksinin, görsel algıyla alakalı bir problem değil de işitsel ve kısa süreli bellekle alakalı bir problem olduğu düşünülmektedir (Ercan, 2001). Yani gelişimsel disleksi yeterli zekaya sahip olmalarına rağmen okumayı öğrenmekte zorluk yaşarlar görsel algıyla alakalı bir problem yoktur okumadaki güçlük dil gelişimi ile alakalıdır. Bireylerde en çok görülen disleksi türü gelişimsel disleksidir.

#### **b. Sonradan Edinilmiş Disleksi:**

Daha önceden okuma-yazma öğrenmiş bireylerde sonradan kaza ya da geçirdiği bir hastalık nedeniyle oluşan beyin hasarını bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Kendi içerisinde üç alt bölümü olan bu bozukluk derin, yüzeysel ve fonolojik hatalar olarak ele alınır (Şenel-Günayer, 1998). Sonradan edinilmiş dislekside birey okumayı öğrenmiştir fakat daha sonra felç ya da kaza gibi beyne hasar verecek bir olay yaşadıktan sonra okumasının bozulması ya da okumasının tamamen yok olma durumudur.

## **2. Disleksinin Nedenleri**

Literatürde yapılan araştırmalara göre disleksi olan bireylerin yaşadığı zorluklar ve bunların altındaki nedenler gözlemlenen ve gözlenemeyen olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Bunlar: (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Schulte-Körne, 2010; Redford, 2017, Mills, 2017; Seidenberg, 2018; Babür, 2018).

Proksimal nedenler davranışlarla alakalıdır yani gözlemlenebilirler. Okuma becerisini oluşturan diğer yapıların bilişsel, algısal ya da motor fonksiyonların davranışla gözlemlenebilmesini gerçekleştirir (Seidenberg, 2018; Babür, 2018).

Proksimal yetersizlikle alakalı nörolojik yapısal ve fonksiyonel anomaliler, okuma bozukluklarını farklı açılardan araştırıp, incelenmesini sağlar. Yapılan

tıbbi çalışmalara göre, beynin okumayla alakalı bölgelerinde yapısal ve fonksiyonel bozukluklar olduğu öne sürülmektedir. Bununla birlikte bireyin sözel-dil ve okuma ile ilgili olan bölümlerindeki bazı genlerin gerekli işlevini yerine getiremeyecek biçimde bozulmuş olması bu yetersizliğe sebep olabilir (Seidenberg, 2018; Babür, 2018).

### 3. Dislektik Çocuklarda Sıklıkla Görülen Yetersizlikler

Babür (2018) dislektik çocuklarda görülen bazı yetersizlikleri Seidenberg (2018)'den ve literatürden derleyerek aşağıdaki başlıklar halinde sunmuştur:

#### 3.1. Ses (Fonolojik) Farkındalığı

Ses farkındalığı (diğer adıyla fonolojik farkındalık), bireyin sözel dil becerisi içinde yer almakta olup bireyin dili öğrenmesi, okuması ve yazmasında etkili olan bir farkındalık türüdür (Ziegler & Goswami, 2005; Erdoğan, 2011; Babür, 2018). Yani kelime içindeki ses ve harf ilişkisini anlama, yorumlama ve kullanma becerileriyle alakalıdır bu dil gelişimsel becerilerin öğrenilmesinde kolaydan zora doğru gidilmelidir. Literatürde yapılan araştırmaların çoğu, disleksiyle ilgili olarak fonolojik farkındalık becerilerinde yaşanan eksikliklerin, okuma ve doğru yazma gibi becerileri olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular bilimsel çalışmaların yanı sıra farklı kaynaklarda da teyit edilmiştir (Hulme & Snowling, 2009; Mody, 2003; Siegel, 1998; Snowling, 2000; Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Ziegler ve Goswami, 2005; Schulte-Körne, 2010; Redford, 2017, Mills, 2017; Seidenberg, 2018; Babür, 2018).

#### 3.2. Yüksek Sesle Okuma

Disleksili bir bire, yüksek sesle okuma yaparken, kelimeleri doğru şekilde okumakta ve metni akıcı bir şekilde okumakta zorluklar yaşamaktadır. Çocuğun yaşadığı güçlükler örneklendirilmiştir.

- Uzun sözcükleri doğru olarak okumakta zorlanır. Örnek: “*gidebileceğim.*”
- Sözcüğün başladığı sese bakar ve sözcüğü tahmin etmeye çalışır, genellikle yanlış tahmin eder. Örnek: Salıncak yazarken saklambaç demesi gibi
- Metinde ya da günlük hayatta karşılaştığı bazı uydurma sözcükleri gördüğünde (örn. “*saytı*”, “*kolfo*”) okuma hızı yavaşlar ya da bu kelimeleri okumakta oldukça zorlanır.

### 3.3. İsimlendirme Hızı (Otomatizasyon)

İsimlendirme becerisi bireyin çevresinde karşılaştığı varlık ya da nesnelere ilişkin olarak onları anlamlandırma ve tanıma yetisidir. Bu hız beynin görsel ve dile dayalı süreçlerinin birleşmesine bağlıdır ve okuma gelişimi için çok önemlidir. Okuma güçlüğü yaşayan bazı bireyler, isimlendirmede hızında yavaşlık görüldüğü için akıcı okuyamaz. Okumada gözlemlenen bu yavaşlık, bireyin akıcı okumasına engel olur ve akıcı okuyamayan birey okuduğunu da anlayamaz (Bowers, Golden, Kennedy & Young, 1994; Cutting & Denckla, 2000; Bowers & Ishaik, 2003; Wolf & Denckla, 2005; Papadopoulos, Spanoudis, & Georgiou, 2016; Seidenberg, 2018; Bakır & Babür, 2019;).

### 3.4. Ortografik Farkındalık

Kelimelerin içindeki harf dizilimindeki farkındalıktır. Disleksi aşağıda örnekleri verilen süreçlere ilişkin olarak bazı güçlükler yaşamaktadırlar. Bunlar (Babür, 2018);

- *Kelimenin doğru ya da yanlış yazıldığını fark etmede yaşanan güçlük (kapak, kapk)*
- *Kelimeyi doğru ve hızlı yazmakta yaşanan güçlük*
- *Kelimeyi yazarken, aynı kelimeyi farklı şekillerde yazma yani harflerin yerini değiştirme (örneğin; al, la)*

### 3.5. İşler Bellek

Okuma ve yazma süreçlerinde, doğru okuma ve doğru kelime yazımı gerçekleştiğinde, sözel bilginin doğru bir şekilde işlenmesi, bellekte doğru bir şekilde depolanması ve gerektiğinde geri çağrılabilmesi durumu “işitsel iş belleği” olarak adlandırılır. Disleksi, işitsel iş belleğin etkin bir şekilde kullanılmasında zorluk yaşanmasından kaynaklanan bir bozukluktur. Dislektik çocuklar özellikle sözel bilgiye dayalı işlemlerde kısa süreli bellekte bilgiyi tutma konusunda güçlük yaşadıklarından, okuma ve kelime yazma gibi becerileri de olumsuz yönde etkilenir. İşitsel iş belleğin ölçüldüğü testlerde, giderek artan uzunluk ve zorlukta sayı veya anlamsız kelime dizileri kullanılır. Bu testlerde, söylenen sayı veya kelimelerin doğru sıra ve tamamıyla hatırlanması beklenir. Dislektik bireyler süreçte kullanılan bu testlerde zorlanma eğilimi gösterirler.

### 3.6. Morfolojik Farkındalık

Morfolojik farkındalık kelimelerin içindeki morfemleri yani sözlü ve yazılı dildeki en küçük anlamlı birimleri fark ederek, ayırt ederek ve anlayarak



konuşma ve okumayı anlama becerisidir. Morfolojik farkındalıkta kelimeyi doğru anlama doğru yazma ve doğru söylenmesini etkileyen beceridir. Bir başka ifadeyle, kelimenin doğru biçimde yazılması, doğru biçimde söylenmesi ve anlamının doğru tahmin edilmesine dayanan becerileri kapsamaktadır (Kirby vd., 2011).

### 3.7. Dil Gelişimi

Disleksi tam olarak bir hastalık olarak tanımlanmamakla birlikte bireyin dil öğrenimi süresinde meydana gelen farklı öğrenme seviyeleri nedeniyle bireyde meydana gelen gelişimsel bir dil bozukluğu olarak tanımlanır (Yıldız & Akyol, 2010). Disleksili bireyler yaşadıkları öğrenme güçlüğü nedeniyle akranlarına göre metinleri doğru okuma ve tonlama becerileri yetersiz kalmaktadır. Doğru okuyamayan ve okuduğunu doğru anlamayan bireylerin kelime dağarcığı zayıf olacağından okuma beceri anlamında sürekli bir olarak alt becerilere sahip olmaktadır. Bu durum disleksili bireyin okumaktan zevk almaması nedeniyle az okuma yapma, okuduğunu anlamam ve akademik olarak geride kalma sonuçlarını doğuracaktır.

### 4. Dislektik Bireylerle Öğretim Süreçleri

Özel eğitim alanı ve özel eğitim hizmetleri kendine özgü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak ve buna uygun öğrenme ortamı düzenlemeleriyle öğretim süreçlerini gerçekleştirmektedir (Bolat, 2019). Bu öğretim hizmetleri süreci içerisinde dislektik bireyler için sunulan özel öğretim süreçleri de yer almaktadır. Dislektik bireylerin öğretiminde bu alana ilişkin bazı stratejileri ve yaklaşımları kullanarak öğrenme sürecinin desteklemesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin dislektik bireylerin öğrenme potansiyelini artıracak aşağıda yer alan bazı öğretim süreçleriyle ilgili yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip olması gerekir:

*Multisensory Orton-Gillingham Yaklaşımı:* Bu yaklaşımı, disleksili bireylerin öğrenme sürecinde birden fazla duyuşal kanalın kullanılmasını vurgulayan bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, disleksili öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Smith & Strickland, 2014).

Multisensory Orton-Gillingham Yaklaşımında, öğrencilerin birden fazla duyuşal kanalını (görme, işitme, dokunma) devreye sokarak öğrenme sağlanır. Öğretmen, öğrencilere sesleri, harfleri ve kelime yapılarını anlamalarını sağlamak için hareket, görüntü ve dokunma gibi farklı duyuşal girişimler sunar. Örneğin, öğretmen öğrencilere kelimenin yazılışını gösterirken aynı zamanda sesli olarak telaffuz eder. Öğrenciler kelimenin yazılışını görerek,

duyarak ve hatta harfleri dokunarak hissederek öğrenirler. Bu şekilde, öğrenme deneyimleri daha etkileşimli ve zengin hale gelir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenmeyi somutlaştırmak için manipülatif materyallerin kullanılmasını da içermektedir. Örneğin, öğrencilerin harfleri ve sesleri manipüle etmelerine izin veren manyetik harfler, tahta üzerinde yazma veya kum kutusu gibi materyaller kullanılabilir. Bu, öğrencilerin kelime işleme becerilerini güçlendirirken aynı zamanda kavramları somutlaştırmasına yardımcı olur (Smith & Strickland, 2014).

Multisensory Orton-Gillingham Yaklaşımı, disleksili bireylerin zorluk yaşadıkları alanlara odaklanır ve öğrenmeyi daha erişilebilir hale getirmek için farklı duyuşal kanalları bir araya getirir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin sesleri tanıma, harfleri ayırt etme, kelime yapısını anlama ve kelime okuma becerilerini geliştirmektir. Böylece, disleksili bireylerin okuma ve yazma becerilerini güçlendirerek öğrenme sürecini desteklemeyi hedeflemektedir (Smith & Strickland, 2014).

*Fonolojik Farkındalık Eğitimi:* Fonolojik farkındalık eğitimi, disleksili bireylerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bir öğretim yaklaşımıdır. Disleksi, genellikle sesleri ayırt etme, sesleri harflere bağlama ve kelime yapısını anlama gibi fonolojik becerilerde zorluk yaşayan bireylerde görülen bir öğrenme güçlüğüdür. Fonolojik farkındalık eğitimi, bu alanlarda zayıf olan becerileri güçlendirmek için özel olarak tasarlanmış bir programdır (Hulme & Snowling, 2013).

Fonolojik farkındalık eğitimi genellikle yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşıma dayanır. Öğretmenler, öğrencilere çeşitli etkinlikler aracılığıyla sesleri tanıma, ayırt etme ve manipüle etme becerilerini öğretir. Bunlar arasında sesleri işitmek, sesleri taklit etmek, tekrarlamak, kelime oyunları oynamak, farklı kelime grupları oluşturmak gibi etkinlikler yer almaktadır.

*Kelime Tanıma Stratejileri:* Kelime tanıma stratejileri, disleksili bireylerin kelime okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerdir. Disleksi, kelime tanıma sürecinde zorluk yaşayan bireylerde görülen bir öğrenme güçlüğüdür. Kelime tanıma stratejileri, bu zorluğu aşmada yardımcı olmak için öğretmenler tarafından kullanılır. Görsel ipuçları kullanma, kelimeyi küçük parçalara bölme, sık kullanılan kelime köklerini ve önekleri öğrenme, kelime tahmin etme stratejileri gibi yöntemler kelime stratejileri içerisinde yer alan öğretim yöntemlerinden bazılarıdır (Ehri, 2014).

*Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi:* Öğrenme ortamının düzenlenmesi, disleksi gibi öğrenme güçlüğü olan bireyler için önemli bir stratejidir. Disleksi, dikkat dağınıklığı ve odaklanma güçlüğü gibi sorunlarla

ilişkilendirilebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenme ortamını optimize etmek ve dikkat dağınıklığını azaltmak için çeşitli düzenleme stratejileri kullanmaları önemlidir. Sınıf ortamının sadeleştirilerek öğrenme ortamını düzenlemek, görsel uyarıların azaltılması, işitsel uyarıların öğrenme ortamından çıkarılması, net ve amaca hizmet eden eğitim materyallerinin işe koşulması gibi uygulamalar öğrenme ortamının düzenlenmesinde kullanılan bazı yöntemlerdir (Rief & Heimburge, 2016).

*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları:* Eğitim-öğretim hizmetlerinin planlı ve programlı bir biçimde yürütülmesi gerektiğinden bu gereklilik içerisinde özel eğitim alanı da girmektedir (Bolat, 2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programları, disleksili bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olarak öğretimin planlandığı ve uyarlandığı programlardır. Disleksi, her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkabilen bir öğrenme güçlüğüdür. Bu nedenle, her disleksili öğrencinin ihtiyaçları ve güçlü yanları farklı olabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, bu bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimin kişiselleştirilmesini sağlar.

## 5. Türkiye’de Disleksi

Türk Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) disleksiye tanımlarken daha çok özel öğrenme güçlüğü ifadesini tercih ettiği görülür. MEB disleksiye 1997 yılında tanımına karşın kendi doğrularını yapılandırması ve (BEP) bireysel eğitim planı yapılıp uygulanması son zamanlarda önem kazanmıştır. Disleksi, Türkiye’de toplumsal olarak son yıllarda fark edilen ve eğitimcilerin dikkatini çekmeyi başarabilmiş bir kavramdır (Balcı, 2019).

MEB daha çok öğretmenlere, okul danışmanlarına, özel rehabilitasyon merkezlerine, rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) destek vermektedir. Bu kurumlara oranla sınıf öğretmenlerine daha az destek vermektedir ve bunu geliştirme süreci içerisindeledir. MEB şu anda disleksiye diğer iki tür özgül öğrenme türünden ayırt edebilmek için okul başarı testleri ve bilişsel yetenek testleri oluşturmak için çalışmalara devam etmektedir. Türk eğitim sisteminde bilişsel yetersizlik, görme, duyma bozukluğu olan bireylere özel sınıf veya okul ortamı sunmaktadır fakat disleksi olan bireyler için böyle bir imkân yoktur. Sınıfta disleksi olan çocuklar için sınavda ek zaman, sözlük ve aynı zaman da bazı ödevleri yapmaları için bilgisayar verilmektedir ayrıca disleksili bireylere sesli okuma yaptırılmamaktadır.

### 5.1. Öğretmenler Disleksiye Ne Kadar Tanıyor?

Türkiye’de disleksi eğitimini başlatmanın en önemli aşaması, bireyi teşhis etme sürecidir. Ancak bu süreçte bazı sıkıntılar yaşanmakta olup, 3., 4. ve 5.

sınıflara hatta ortaokula kadar okuma ve yazma becerisinde zorluk yaşayan ya da hiç bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Disleksili olup olmadıkları veya disleksinin hangi düzeyde ve hangi aşamada olduğu bilinmeyen birçok birey de eğitim ortamlarında yer almaktadır. Bu bireylerin takibi için okullarda, öğretmenlerin ve RAM'ın subjektif değerlendirmelerine dayanan gözlemler ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemlerin güvenilirliği etkilenmektedir. Bu nedenle düzenli, standart bir takip ve tanılama süreci bulunmamaktadır.

Türkiye'de, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin tanısı ve değerlendirmesi öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmaktadır. Ancak Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit etmede yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Öğretmenler, gözlem ve kişisel değerlendirmelerle bu güçlükleri tespit etmeye çalışmaktadır.

Türkiye'de 1-5. sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin, özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde hazırlamaları gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) önemini kabul etmelerine rağmen, yapılan bir araştırmaya göre %77'si BEP hazırlamamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yetersiz eğitim almış olmaları ve konuyla ilgili yeterli bilgiye ve ilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu eksiklikler, bu öğrencilerin tüm alanlarını etkileyebilmekte ve eğitim hayatlarında ilerlemeyi engelleyebilmektedir. Buna ek olarak, zihinsel bir sorunu olmayan öğrencilerin dahi yanlış tanılama sonucu zihin engeli etiketi alabildiği örnekler görülmektedir. Sonuç olarak, Türk eğitim sisteminde doğru teşhis yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygun BEP uygulamalarının yapılması için önemli adımlar atılması gerekmektedir. Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitimi almalarını sağlayacak ve onların eğitim hayatlarında ilerlemelerini destekleyecektir.

## 6. Sonuç

Bu çalışmada disleksi tanımları, disleksinin belirtileri, sebepleri üzerinde durulmuş; Türkiye'deki sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin bu bireylerin fark edilmesi ve ilerleyen süreçteki rolleri ele alınmıştır. Disleksili bireylerde görülen yetersizliklere de değinilerek bu bireylerin erken teşhisine katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Toplum tarafından disleksili bireylerin tespit edilmesi güçtür; tanısı en kolay ilkökul çağında konulur. İleriki yaşlarda fark edilmeleri güçleşir. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Fakat Türkiye'de ilkökul öğretmenleri dislektik çocukları fark etmekte, ihtiyaçlarını anlamakta ve gerekli olan yöntemleri uygulamakta zorluk yaşamaktadırlar.

Makalede erken tanılama ve BEP uygulamasıyla bireyin eğitim hayatında ilerlemesine ve gerekli gelişimi sağlamasına yardımcı olunabileceği belirtilmiştir.

Bilinmelidir ki, tüm engel türlerinde olduğu gibi disleksiye erken teşhis ve doğru yöntem tekniklerle bu bireylerin başarılı ve olabildiğince sorunsuz bir yaşam sürdürmelerine katkı sağlanabilir.

### Öneriler

- Disleksiye erken teşhis çok önemlidir. Bu konuda ailelere ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Disleksinin genel belirtileri vardır bunlar konuşmayı öğrenmede gecikme, akıcı okuyamama vb. öğretmen veya aile bu belirtileri fark ettiklerinde görmezden gelmemeli bireyi daha yakından gözlemlemeli.
- Disleksi olan bireyler için erken teşhis ve uygun eğitim stratejileri önemlidir. Özel eğitim ve öğretim teknikleri, disleksiyle mücadele etmek için kullanılır. Multisensory Orton-Gillingham ve Fonolojik Farkındalık Yaklaşımı gibi öğretim metotları, disleksi olan bireylerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden bu süreçlerle öğretmenlerin ve ailelerin bilgi sahibi olması gerekir.
- Tüm eğitimciler disleksinin bir zihin engeli ya da hastalık olmadığını bilmeli ve bu konuda herkesin bilinçli hale gelmesi için okullarda seminerler verilmelidir. Ayrıca aile, birey ve eğitimcilerin farkındalığının artması için bazı eserler okutulmalı ve disleksi konusunu işleyen bazı filmler izletilmelidir. Aşağıda disleksi ile ilgili olarak bazı film ve kitap önerisi yapılmıştır.
- Amir Khan *Her Çocuk Özeldir* filmi izlenebilir.
- Gavin Reid Shannon Green'in *Disleksi ile Başa Çıkmak İçin 100+ Pratik Öneri* kitabı okunmalı.
- Sally E. Shaywitz M. D., tarafından yazılan *Overcoming Dyslexia* adlı eser disleksiye çok yönlü bakarak okurlarına ayrıntılı bilgi sunduğundan ayrıca okunması önerilen eserler içerisinde.
- Alais Winton ise "*Fun Games and Activities for Children with Dyslexia: How to Learn Smarter with a Dyslexic Brain*" adlı eserinde dislektik bireylerin öğrenmesine yardımcı olacak oyunlar, ip uçları ve aktiviteler önererek dislektik bireylerin, onların öğretmenlerinin ve ailelerinin eğitimsel süreçlerine rehberlik etmektedir. Bu nedenle eserin eğitimciler ve aileler tarafından okunması önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Alsulami, S., G. (2019). The role of memory in dyslexia. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4):1-7.
- Babayiğit, S. & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Balcı E. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Bakır, F. H. & Babür, N. (2018). Otomatik İsimlendirme Hızı Testi'nin Türkçe'ye uyarılama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Bolat, Y. (2019). A phenomenological investigation with prospective teachers of special education: If it was me! *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 607-622.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Bowers, P.G., Golden, J., Kennedy, A., & Young, A. (1994). Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. V. W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (s. 173-218). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bowers, P. G. & Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* (s. 140-157). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Cutting, L. E. & Denckla, M. B. (2000). The relationship of rapid automatized naming and word reading in normally developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 673-705.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleye bilme düzeyleri. *Research in Reading & Writing Instruction*, 1 (1), 20-33.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Ercan, Z. G. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına

- Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1-5.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrilla, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410
- Javier, G. (2015). The evolution of research on dyslexia. <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-15.
- Mills, J. R. (2017). *Understanding students with dyslexia and two specific multi-sensory strategies*. Kappa Delta Pi Record, In Press.
- Mody, M. (2003). Phonological basis in reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(1/2), 21-39.
- Özkara, M. (2017) *Türkiye'de disleksi*. <https://www.disleksi.org/turkiyede-disleksi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C. & Georgiou, G. K. (2016). How is RAN related to reading fluency? A comprehensive examination of the prominent theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
- Parrilla, R. K. & Protopapas, A. (2017). Dyslexia and Word reading problems. Theories of reading development, Studies in written language and literacy, (Edits: Kate Cain, Donald L. Compton ve Rauna K. Parrilla), Vol. 15, s. 333- 358. *John Benjamin Publication*.
- Redford, K. (2017). How teachers can build-rich life for dyslexics. The Yale Center for Dyslexia & Creativity, Yale School of Medicine. [http://dyslexia.yale.edu/EDU\\_wordvocab.html](http://dyslexia.yale.edu/EDU_wordvocab.html)
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2016). How to reach and teach children and teens with dyslexia: A parent and teacher guide to helping students of all ages academically, socially, and emotionally. Jossey-Bass.
- Seidenberg, M. (2018). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't and what can be done about it*. New York: Basic Books.
- Siegel, L. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. J. L. Metsala ve L.C. Ehri (Ed.), Word recognition in beginning literacy (s. 141-160). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Shaywitz B. A. & Shaywitz S. E. (2003). Reading Disability and Brain. *Educational Leadership*, 61(6), 6-11.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Dtsch Arztebl Int* 107(41): 718-27.
- Smith, S. B., & Strickland, D. (2014). Multisensory teaching of basic language skills (3rd Edition). Paul H. Brookes Publishing.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (2. baskı)*. Oxford, UK: Blackwell
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychol Bull.* 142(5), 498-545.
- Şenel, H. G. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Wolf, M. & Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS Rapid automatized namın gand rapidaltermating stimuluştets*. Austin: TX, Pro-Ed Publication.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencenin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5, (4), 1690-1700.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.





## Teaching Critical Thinking Skills: Really Fun When Online?

**Bahadır Cahit TOSUN<sup>1</sup>**

### 1. Introduction

Online teaching has long been on the agenda starting from the second half of the previous century. More recently, consistent with the developing computer technologies and the increasing streaming quality of the internet, it has witnessed a great popularity especially in the last couple of years (Hung & Huang, 2021; Warner-Ault, 2020). By the same token, foreign language teaching has also displayed the same tendency towards internet technologies and online teaching platforms as an inevitable result of globalizing teaching environments (Pineda et al., 2021; Ding, 2020). The collaboration founded between private institutions and universities interconnected multifarious scopes of disciplines within private education platforms. This has also facilitated the impetus of online foreign language teaching urging its boundaries beyond its tradition with a new kind of online perspective (Guichon & Wigham, 2016; Bernard et al., 2014; Boettcher & Conrad, 2010; Hanna & de Nooy, 2009). Nevertheless, notwithstanding the newly emerging online course platforms such as Coursera or Udemy, it was not until COVID-19 pandemic that online teaching transformed into an artefact that is indispensable for the continuation of education around the sphere (Fawns, 2019; Carlton, 2021; Affounh et al., 2020; Hani & Saleh, 2020; Michel & Cappellini, 2019; Thomas & Graham, 2019). The online meeting platforms imminently ushered in such as Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, and Adobe Connect, were in the play as game changes providing non-stop online education almost everywhere (Archibald et al., 2019; Kohnke & Moorhouse, 2020; Lowenthal et al., 2020; Alfadda &

---

1 Bahadır Cahit Tosun is an Associate Professor currently employed at the English Language and Literature Department of Selçuk University, Konya, TURKEY. He holds a BA in English Language and Literature, an MA in Linguistics, and PhD in English Language Teaching. e-mail: bahadrtosun@gmail.com, Orcid: 000-0003-2915-5316

Mahdi, 2021). With their user-friendly interface and well-engineered design, now they were integrated in every institution including even non-profit and governmental organizations let alone private ones. Online foreign language teaching, in this context, opted for the same platforms to further its existence while spreading every corner on a rapid scale (Agapova, 2020; Guillén et al., 2020; Rahayu, 2020; Nurieva & Garaeva, 2020; Nuryanto, 2021; Zaiarna, 2021). Ranging from primary education to university courses, online foreign language teaching suddenly became a common practice among education cycles all around the world. However, the real outcomes regarding the use of such new mediums are always to be determined in a more scientific and concrete fashion. Therefore, despite a seemingly well-established conception that online foreign language teaching, being consolidated with the new online meeting platforms, may replace face-to-face education to great extent, the real stance of online teaching with its pros and cons is bound to come out in the light of upcoming empirical studies. Accordingly, this study, in compliance with this standpoint, aims to make an authentic contribution to the field of foreign language teaching with the following three basic research questions that focuses on teaching critical thinking skills in an online environment:

*Research Question 1.* What are the negative effects of online teaching that cause students anxiety while teaching critical thinking skills most?

*Research Question 2.* Is there any relation between students' achievement and their gender differences in terms of teaching critical thinking skills online?

*Research Question 3.* Is there any relation between students' anxiety levels and their gender differences toward teaching critical thinking skills online?

## **2. Literature Review**

Starting its journey almost three decades ago online teaching followed a resolute path towards its evolution (Schrum, 1995; Ridley et al., 1997; Richards & Ridley, 1997; Ridley & Husband, 1998). Indeed, early distance education attempts embraced the very first versions of online teaching (Zhang, 1998; Bielman et al., 2000; Phipps & Merisotis, 2000; Winograd, 2000; Shiratuddin, 2001). In time, the research making its comparisons with face-to-face education arranged its place in the literature gradually encouraging it towards a new future (Neuhauser, 2002; Dahl, 2003; Jennings & Bayless, 2003). Thus, the beginning of this millennium was almost a real threshold for its evolution as a booming interest for its use in various contexts was now prominent (Kern & Warschauer, 2000; Cavanaugh, 2001; Vallejo, 2001;

Pethokoukis, 2002; Wang & Newlin, 2002; Buckley, 2003; Chenoweth & Murday, 2003). This was partly dependent on technological innovations and partly due to an increasing body of research that made for its escalating use (Davies & Graff, 2005; Freiermuth & Jarrell, 2006; Allen & Seaman, 2007; Goodfellow, & Lamy, 2009; Meskill & Anthony, 2010; Blake, 2013). The field of language teaching, on the other hand, had to keep step with this new phenomenon encouraging studies reflecting different aspects of it (Ushida, 2005; Freiermuth & Jarrell, 2006; Lamy & Hampel, 2007; Lee, 2007; Baron, 2008; Liang, 2012; Canto et al., 2013; Kern, 2014; Satar, 2016; Chun et al., 2016; Rassaei, 2017; Ching et al., 2018; Tseng & Yeh, 2018). Meanwhile, as a result of this dramatical change, the taxonomical difference of education models such as distance education, hybrid education, and blended learning environment started to become more tangible also creating more space for the use of online foreign language teaching (Cooper, 2001; Cavanaugh, 2001; Young, 2002; Blake et al., 2008; Blyth, 2014; Guàrdia et al., 2016; Jandrić, 2017; Ching et al., 2018). Yet, the real dramatical surge of online foreign language teaching reached almost its peak both during and after COVID-19 pandemic although the exact outcome of this period is yet to be understood (Yeh et al., 2019; Hartshorn & McMurry, 2020; Guillén et al., 2020; Lenkaitis, 2020; Nurieva & Garaeva, 2020; Pu, 2020; Rahayu, 2020; Balbay & Erkan, 2021; Carlton, 2021; Cavus & Sekyere-Asiedu, 2021; Hung & Huang, 2021; Nuryanto, 2021; Zaiarna, 2021; Aldukhayel, 2022).

### 3. Materials and Methods

This study was constructed depending on some quantitative data scrutinized via statistical procedures to evaluate online foreign language teaching in a specific context of teaching critical thinking skills. Hence, the factors that create anxiety most while possibly affecting students' achievement in terms of their gender differences were examined through both descriptive and inferential statistics. In addition, the possible relation between students' anxiety levels and their gender differences was investigated within the same statistical framework. With this intention, the students attending the English Language and Literature Department of a state university were selected as participants. Thus, following a 14-week semester, a questionnaire consisting of a Likert scale designed in conformity with the target of the present study was distributed to the 163 students who attended the Critical Thinking Skills Course. Both the participants' views towards teaching critical thinking skills online and their achievement scores were examined through statistical procedures to detect any possible relation with their gender in the context of foreign language teaching.

### **3.1. Participants of the Study**

The present study was realized at the English Language and Literature Department of a state university with 163 participants. Since most of the students attending the English Language and Literature Department usually consist of female students, the number of the female students outweighed male ones nearly twice with exact numbers 85 vs. 40. Before being welcome to the program, it is necessary that the students pass an additional English proficiency test other than the university entrance exam. Those who fail to be proficient in the proficiency test attend a mandatory preparatory program for one year in total. In this sense, despite their non-native speaker label, the participants of the current study are all acknowledged to be proficient in English language. As a result, all the participants were acknowledged to be approximately at the same language proficiency.

### **3.2. Data Collection**

The participants of the current study were all informed about the purpose and the progress of the research at the initial step of the study. Also, both before and throughout the current study, voluntary participation, written informed consent, respect for confidentiality and the freedom to drop out whenever desired were fundamentally ensured premises. Thus, following the data collection procedures of the state university, the data of the current study were collected through Likert-type scales (1 = Strongly Agree; 6 = Strongly Disagree) that consist of 35 questions. The collected data were scrutinized via quantitative analyses to provide answers for the research questions. Also, throughout the preparation of the scale the experts in the same field were consulted to enhance the objectivity of the scale items. During the measurement of the data obtained through the questionnaires both inferential and descriptive statistics were utilized.

### **3.3. The Questionnaire**

The questionnaire utilized to carry out the current study was designed for a previous study carried out for the same purpose in a different online foreign language teaching course. The questionnaire chosen for the present study comprised 34 questions. Each question was responded to as 1) *Strongly Agree* 2) *Agree* 3) *Not Decided* 4) *Disagree* 5) *Strongly Disagree* in line with their purpose to evaluate the role of teaching critical thinking skills in an online context. The reliability and the validity measurements of the scale items designed by the researcher previously were submitted in the data analysis section of the study.

### 3.4. Procedure

After a 14 week-course period at the English Language and Literature Department of a state university in Fall term of 2021-2022, 163 copies of a questionnaire specifically designed for the purpose of the study were distributed to the participants following the permission procedure of their university. Only 125 questionnaires returned to the researcher safe and sound.

### 3.5. Data Analysis

The original questionnaire designed for a similar previous study comprised 35 items. Still, consistent with the requirements of the data analyses carried out, one questionnaire item was excluded from the scale. Next, for additional evaluation the opinions of different experts in the same field were taken into consideration. The data analysis of the scale for the previous study (N=131) was realized using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0. The reliability and the validity of the scale were both realized through statistical procedures separately. To create a homogenous experimental sample, while creating two equal groups of female and male participants, also the number of the participants was randomly reduced (N=80) in congruous with the statistical framework of the study.

The results pertaining to the 34 questionnaire items are all submitted in the tables with the abbreviations: Principal Component Analysis with (PCA), Analysis of Variance with ANOVA, Kaiser-Meyer-Olkin with (KMO), p value of significance with (p), frequency with (f), percentage (%), number of participants with (N), mean with (Mean), mean difference with (Mean Diff.), standard deviation with (Std. D.), standard error with (Std. Err.), standard error mean with (Std. Err. Mean), standard error difference with (Std. Err. Diff.), F statistics with (F), degrees of freedom with (df), significance (p) value of Levene's Test (Sig.), 95% Confidence Interval of the Difference with (95% Con. Inter. Diff.), the two-tailed p value associated with the t-test with (Sig. (2-tailed)).

#### 3.5.1. Reliability Analysis

During the reliability analysis of the study the researcher selected Cronbach's alpha Analysis as the primary medium in determining the internal consistency level of the scale. The results suggested the homogeneity and the coherence of the scale to be 90 % reliable. Also, item statistics revealed close scale items with similar means and standard deviation values. Next, they were investigated via ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity to determine

whether they possessed any additivity. In view of the results the items turned out to have the property of additivity ( $p < 0.001$ ). Furthermore, Hotelling's T-Squared Test validated that the scale items possessed homogeneity. As the final step, Intraclass Correlation Coefficient criterion was tested and both the internal consistency for items ( $p < 0.001$ ) and the average measure ( $p < 0.001$ ) provided reliable results for the scale of the present study.

### 3.5.2. Validity Analysis

An exploratory factor analysis via Principal Component Analysis (PCA) was implemented to test the construct validity of the scale. Before implementing the PCA, the factorability of the scale was determined by means of the tests Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), and Bartlett's Test of Sphericity. The KMO test result was 0.86, which suggested a sufficient data structure required for implementing a factor analysis. In addition, the Bartlett's test of Sphericity had a significant test value ( $p < 0.01$ ). This made an explanatory factor analysis necessary. Having realized a factor analysis through PCA that investigates the validity of the scale, the researcher detected 8 factors with eigen values greater than 1. The factors explained the total variance with a value of 70.5% cumulatively. Each factor accounted for the total variance with the percentages of 38.6 %, 8.4%, 6.4%, 4%, 3.5%, 3.3%, 3%, 2.9% consecutively. Nevertheless, with a sharp decline in the plot, Scree Plot singled out the first factor from the others, which designated a one-factor pattern for the scale. Accordingly, an additional factor rotation process was not necessary. Instead, the factor analysis was repeated with a fixed number of factor extraction. At the end of the process, all the factors taking part in the Component Matrix except for item 24 turned out to be over .32. Therefore, item 24 was discarded from the scale and factor analysis was repeated. In the end, the minimum item value reached was .34, which was clearly over the minimum acceptability criterion. Eventually, following the elimination of item 24 from the scale, the research was established on a valid and sound ground.

## 4. Results

*Research Question 1.* What are the negative effects of online teaching that cause students anxiety while teaching critical thinking skills most?

The results listed in Table 1. reveal that students with the highest percentage (76.8 %) with a frequency of ( $f=96$ ) complain from anxiety most when the microphone is on (item 12). Then, the second highest percentage of anxiety (76.6%) with a frequency of ( $f=95$ ) refers to the concern of being seen on camera during an online course (item 28). Third, as item 10

suggests students feel also anxious about their visibility when they are online with a remarkable percentage (66.4%) and a frequency (f=83). Finally, the last highest percentage (61.3 %) with a frequency of (f=76), denotes they also suffer from anxiety triggered by the assumption that online courses are inefficient on account of technical setbacks (item 34).

*Table 1. Negative Effects of Online Foreign Language Teaching that Cause Students Anxiety.*

Categories	f	%
12. I become anxious when the microphone is on.	96	76.8
28. I become anxious when the camera is on during an online course.	95	76.6
10. I become anxious when I am visible online.	83	66.4
34. I do not think that online courses are efficient because there are lots of technical setbacks.	76	61.3

**Research Question 2.** Is there any relation between students’ achievement and their gender differences in terms of teaching critical thinking skills online?

Table 2. signifies no significant correlation between students’ achievement scores and their gender [(mean= 81.43 (females), mean= 82.10 (males)]. The slight difference between the mean values of females and males indicates that the difference between the two groups is not significant. In this sense, no significant correlation between students’ achievement and their gender differences appears to be existent.

*Table 2. Group Statistics in terms of Achievement.*

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Attitudes Mean	Female	40	81.43	9.9	1.5
	Male	40	82.10	5.4	0.8

The Levene’s Test for Equality of Variances in Table 3 suggests that the variances of Group A and Group B show no difference with a p value< 0.29, which is within the limits of the confidence interval with a value above p<0.05. Next, the t-test for Equality of Means gives a similar p value<0.70. The result again stays within the limits of the confidence interval with a higher value than p<0.05. Accordingly, no significant correlation between students’ achievement and their gender differences turns out to be existent.



Table 3. t-test for Two Independent Samples in terms of Achievement.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Err. Diff.	95% Con. Inter. Diff.	
								Lower	Upper	
Attitudes Mean	Equal variances assumed	1.09	.29	-.37	78	.70	-.67	1.79	-4.24	2.89
	Equal variances not assumed			-.37	60.7	.70	-.67	1.79	-7.26	2.91

**Research Question 3.** Is there any relation between students' anxiety levels and their gender differences toward teaching critical thinking skills online?

Group statistics in Table 4. suggest that there is minor difference between the mean values of the two groups. This means there is no significant difference between male and female students ( $m = 2.85$  for females;  $m = 2.95$  for males) in regard to their anxiety levels. Thus, there is no significant correlation to be reported between students' anxiety levels and their genders.

Table 4. Group Statistics in terms of Anxiety.

		GENDER	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Attitudes Mean	female		40	2.85	.81	.12
	male		40	2.95	.78	.12

Table 5. lists no difference between the variances of females and males depending on the results in Levene's Test for Equality of Variances ( $p < 0.45$ ). Next, when the t-test for Equality of Means is taken into consideration, the result ( $p < 0.57$ ) falls within the limits of the confidence interval. As the Sig. (2-tailed) value (0.57) is greater than  $p$  value  $< 0.05$ , the t-test for Equality of Means proves the  $H_0$  –null hypothesis assuming no relation between the students' anxiety levels and their gender. This necessitates the  $H_0$  hypothesis to be accepted. As a result, no significant correlation between the students' anxiety levels and genders appears to be present.

Table 5. *t*-test for Two Independent Samples in terms of Anxiety.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Err. Diff.	95% Con. Inter. Diff.	
								Lower	Upper	
Attitudes	Equal variances assumed	.56	.45	-.56	78	.57	-.10	17	-45	25
	Mean			-.56	77.89	.57	-.10	17	-45	25
	Equal variances not assumed									

### 5. Discussion

The current study in conformity with its findings revealed that in terms of the research question one, among the most effective factors (76.8%, 76.6 %, 66.4%, 61.3%) that cause anxiety during online foreign language teaching with the frequencies (f=96, f=95, f=83, f=76) subsequently, the first three items (item12, item28, item10) seem to share the same category as they are all associated with a common type of anxiety against the interactive characteristic of online teaching. Item 34, on the other hand, sticks out from the others being more concerned with technical setbacks that affect the efficiency of courses from students’ point of view. Thus, while the first three items reflect factors that are directly relevant to online teaching, the last one has relatively more to do with technical aspects of online teaching. Interactivity being the case, it seems a hard task to discriminate the first three items from speaking anxiety at first seen as identical problems with foreign language speaking anxiety has long been reported for a remarkable period of time (Çağatay, 2015; Suleimenova, 2013; Mahmoodzadeh, 2012; Bozavlı & Gülmez, 2012; Sioson, 2011; Balemir, 2009; Woodrow, 2006; Wilson, 2006; Huang, 2004; Zhanibek, 2001; Philips, 1992; Young, 1991). After all, the anxiety associated with active microphone, active camera and online visibility, all could be molded into the same pot as being subjects relevant to speaking process. The fourth item, on the other hand, conspicuously differ from the former three since it does not embrace any characteristics that could be associated with four skills of language teaching.

In view of the findings concerned with the second research question, the results do not concur with the literature. Literature reports gender to

have an important impact on achievement in the context of foreign language teaching (Sunderland, 1992, 1994; McMahill, 2001; Flood, 2003; Norton, & Pavlenko, 2004) whereas the findings of the present study detected no correlation between achievement and gender. This situation may indicate the effect of online teaching as a factor that levels the playing field through enhancing the success of one group towards the next or the other way round.

Finally, the results for the research question 3 again report an inconsistent situation that do not match with the literature as in direct contrast with the findings of the present study gender is reported to be the most striking individual difference that triggers anxiety in the context of foreign language teaching (Sunderland, J., 1992, 1994; McMahill, 2001; Flood, 2003; Norton, & Pavlenko, 2004). Thus, obviously online teaching turns out to make no difference in terms of anxiety when the case is foreign language teaching. Put differently, online foreign language teaching triggers direct negative effects on both genders disregarding their individual differences when viewed in terms of anxiety.

## **5. Limitations and Conclusions**

This study within its foundations has certain limitations in three contexts:

First and foremost, the current study consists of some quantitative research based on a case-specific Likert questionnaire. However, Likert scales are ordinal scales most frequently substituted for interval or ratio scales. Still, despite being apt for descriptive studies, Likert scales are not considered as precise instruments as interval or ratio scales for inferential procedures. Due to the characteristics of Likert scales, it becomes a hard task to choose the primary test category such as parametric or non-parametric at first step. Although there is some research that validates the use of both parametric and non-parametric tests with Likert scales, it is crucial that the current study be evaluated as limited in its statistical foundations to this end.

Second, this study aims to investigate the effects of online teaching on teaching critical thinking skills for a definite target population such as undergraduate students. Thus, it would not be proper to make any generalizations for college or primary students.

Then in the third place, the focal point of this study is to assess the outcomes of teaching critical thinking skills in a virtual environment. Nevertheless, obviously, the environment in which the instruction took place more specifically is EFL context. Therefore, the negative factors that online teaching triggers may show different effects in ESL context depending on

the relatively more self-confidence the students built in their environment irrespective of the teaching medium used.

Finally, within its limitations, this study is expected to provide new contributions to the online foreign language teaching literature. In the light of the findings of the current study, it is concluded that online teaching has certain negative effects on teaching critical thinking skills, which are not subject to change in terms of gender. When assessed as to functionality, online foreign language teaching bears its own disadvantages and hardships similar to face-to-face education.

Future investigations to be targeted at different education layers such as primary or high school ones would be suggestions for further implications.

#### **Disclosure Statement**

The author reports there are no competing interests to declare.

## References

- Affounch, S., Salha, S., & Khlaif, Z.N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11 (2), 1-3. doi: 10.30476/ijvlms.2020.86120.1033.
- Agapova, T. V. (2020). The role of the ZOOM platform in foreign language teaching. *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*, 10(6A), pp. 128-133.
- Ahn, T. Y., & Lee, S. M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778-786.
- Aldukhayel, D. (2022). Remote Presentations: Making L2 presentations less stressful. doi: <https://doi.org/10.1155/2022/5353819>.
- Alfadda, H. A., & Mahdi, H. S. (2021). Measuring students' use of Zoom application in language course based on the technology acceptance model (TAM). *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09752-1>.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Needham, MA: Sloan Consortium. Retrieved from [http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/online\\_nation.pdf](http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/online_nation.pdf).
- Altavilla, J. (2020). How technology affects instructions for English Learners. *Phi Delta Kappa International*, 102(1), 18-23. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26977136>.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919874596.
- Ashwell, T., & Elam, J. R. (2017). How accurately can the Google Web Speech API recognize and transcribe Japanese L2 English learners' oral production? *Jalt Call Journal*, 13(1), 59-76.
- Balbay, S. & Erkan, G. (2021). Online language learning in times of crisis: Hindrance or opportunity? *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(3), 448-463.
- Balemir, S. H. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the Relationship Between Proficiency Level and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety*. [Unpublished master's thesis]. Bilkent University, Ankara.
- Baron, N. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.

- Bernard, R.M., Borokhovski, E., & Schmid, R.F. (2014). A Meta-analysis of Blended Learning and Technology Use in Higher Education: From the General to the Applied. *Journal of Computing in Higher Education*. (26): 87-122. Doi: DOI 10.1007/s12528-013-9077-3.
- Bielman, V., Putney, L., & Strudler, N. (2000). Constructing community in a postsecondary virtual classroom. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Blake, R. J. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*.31, 19-35. doi: 10.1017/S026719051100002X
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classrooms: Technology and foreign-language learning* (2nd ed.). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blake, R., Wilson, N., Pardo Ballester, C., & Cetto, M. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning and Technology*, 12, 114–127.
- Blyth, C. S. (2014). Exploring the affordances of digital social reading for L2 literacy: The case of eComma. Inj. Guikema & L. Williams (Eds.), *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices* (Vol. 12, pp. 201-226). San Marcos, TX: CALICO.
- Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2010). *The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Bozavlı, E., & Gülmez, R. (2012). Turkish students' perspectives on speaking anxiety in native and non-native English speaker classes, *US-China Education Review, B* 12,1034-1043. Retrieved from [https://archive.org/details/ERIC\\_ED539787](https://archive.org/details/ERIC_ED539787) [05.02.2017].
- Buckley, K. M. (2003). Evaluation of classroom-based, Web-enhanced, and Web- based distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. *Journal of Nursing Education*, 42(8), 367-370.
- Canto, S., Jauregi, K., & Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value? *ReCALL*, 25(1), 105-121.
- Carlton, G. (2021, March 15). *Hybrid Classes: What Are They, and Pros and Cons*. The Best Schools. <https://thebestschools.org/magazine/hybrid-classes-pros-cons/>
- Cavanaugh, C. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7, 73-8.
- Cavus, N., & Sekyere-Asiedu, D. (2021). A comparison of online video conference platforms: Their contributions to education during COVID-19 pandemic. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 13, 1180-1191. doi:10.18844/wjet.v13i4.6329.

- Chenoweth, N. A., & Murday, K. (2003). Measuring student learning in an online French course. *CALICO Journal*, 20, 284-3.
- Ching, Y.-H., Hsu, Y.-C., & Baldwin, S. (2018). Becoming an online teacher: an analysis of prospective online instructors' reflections. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2), 145–168. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1212>.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/44134996>.
- Collentine, J. G. (2000). Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user- behavior tracking technologies. *Language Learning Technology*, 3, 44-57.
- Cononelos, T. & Maurizio, O. (2008). Using Computer Networks to Enhance Foreign Language/Culture Education. *Foreign Language Annals*. 26, 527 - 534. doi:10.1111/j.1944-9720.1993.tb01186.x.
- Cooper, L.C. (2001). A comparison of online and traditional computer applications classes. *T.H.E. Journal*, (28) 8. 52-46.
- Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010). Overcoming isolation in distance learning: Building a learning community through time and space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 199, 648-656.
- Dahl, J. (2003). How much are distance education faculty worth? *Distance Education Report*, 7(14), 5.
- Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: Online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 6.
- Ding, Y. (2020). What constitutes an effective instructional video? Perspectives from Chinese EFL learners. In B. Zou & M. Thomas (Eds.), *Recent developments in technology enhanced and computer-assisted language learning* (pp. 236–256). IGI Global.
- Enkin, E., & Mejias-Bikandi, E. (2017). The effectiveness of online teaching in an Advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176–197.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2). 68-78. Retrieved from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/81/106>
- Fawns, T. (2019). Post-digital education in design and practice. *Post-digital Science and Education*, 1(1), 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>.

- Flood, C. P. (2003). *Where the boys are: What's the difference?* Paper presented at the Kentucky Teaching and Learning Conference, Louisville. Retrieved from <http://qap2.onlinelibrary.wiley.com/>
- Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189–212. doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x.
- Ginn, M. H., & Hammond, A. (2012). Online education in public affairs: Current state and emerging issues. *Journal of Public Affairs Education*, 18(2), 247-270
- Goodfellow, R., & Lamy, M-N. (Eds.). (2009). *Learning cultures in online education*. London, UK: Continuum Books.
- Guichon N., & Wigham, C. R. (2016). A semiotic perspective on web conferencing supported language teaching. *ReCALL*, 28(1), 62–82. doi:10.1017/S0958344015000178.
- Guàrdia, L., Witthaus, G., Padilla, B., Guàrdia, L., & Girona, C. (2016). Next generation pedagogy: IDEAS for online and blended higher education. Barcelona: Universitat Obertade Catalunya. [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/51441/1/Next\\_Generation\\_Pedagogy.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/51441/1/Next_Generation_Pedagogy.pdf).
- Guillén, G., Sawin, T., & Avineri, N. (2020). Zooming out of the crisis: Language and human collaboration. *Foreign Language Annals*, 53(2), 320-328. <https://doi.org/10.1111/flan.12459>.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audioconferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- Handley, Z., & Hamel, M-J. (2005). Establishing a methodology for benchmarking speech synthesis for computer-assisted language learning (CALL). *Language Learning & Technology*, 9(3), 99-120.
- Hani, A., & Saleh, A. (2020). Study on students' experiences about online teaching during COVID-19 Outbreak. *Technium Social Sciences Journal*, 8(1), 102–116.
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2009). *Learning language and culture via public internet discussion forums*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hartshorn, K. J., & McMurry, B. L. (2020). The effects of the Covid-19 pandemic on ESL learners and TESOL practitioners in the United States. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 140-156. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.11>
- Hegelheimer, V., & Fisher, D. (2006). Grammar, writing & technology: A sample technology-supported approach to teaching grammar and improving writing for ESL learners. *CALICO Journal*, 23, 257-280.



- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. [Unpublished master's thesis]. Chaoyang University of Technology.
- Hubbard, P. (2019). Five keys from the past to the future of CALL. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9(3), 1–13.
- Hung, S. A., & Huang, H. D. (2021). Exploring EFL Learners' Willingness to Communicate in Multimodal Videoconferences. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 11(4), 79-99.
- doi: <http://doi.org/10.4018/IJCALLT.2021100106>.
- Jacobs, N., & McFarlane, A. (2005). Conferences as learning communities: Some early lessons in using 'backchannel' technologies at an academic conference—distributed intelligence or divided attention? *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(5), 317–329.
- Jandrić, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Rotterdam: Sense.
- Jennings, S. E., & Bayless, M. L. (2003). Online vs. traditional instruction: A comparison of student success. *Delta Pi Epsilon Journal*, 45, 183-190.
- Kern, R. (2014). Technology as Pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education. *Modern Language Journal*, 98, 330-347.
- Kern, R. G., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1–19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal*.53(1), 296-301.doi: <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>.
- Kraemer, A. (2008). Formats of distance learning. In S. Goertler & P. Winke (Eds.), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices* (pp. 11–42). CALICO Monograph Series (Vol. 7). San Marcos, TX: CALICO.
- Krashen S. & Terrell T. D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon and Alemany.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lee L. (2007). Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop video conferencing. *Foreign Language Annals*, 40(4), 635–649. doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02885.x.

- Lenkaitis C. A. (2020). Technology as a mediating tool: Videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-506. 10.1080/09588221.2019.1572018.
- Liang, M. Y. (2012). Foreign ludicity in online role-playing games. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 455-473.
- Li, J., Cummins, J., & Deng, Q. (2017). The effectiveness of texting to enhance academic vocabulary learning: English language learners' perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (8), 816-843.
- Lorenzetti, J.P. (2004, November 1). For quality and cost effectiveness, build a hybrid program. *Distance Education Report*, 8(21), 1-2, 7.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (3), 466-476. doi: 10.4304/jltr.3.3.466-476 [05.27.2017].
- Mansour, B.E., & Mupinga, D.M. (2007). Students' positive and negative experiences in hybrid and online classes. *College Student Journal*. 242-249. Retrieved from: file:///Users/Bahadır/Desktop/Online%20Teaching%20Articles/Mansour\_and\_Mupinga.pdf.
- McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 307-344). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Meskill, C., & Anthony, N. (2010). *Teaching languages online*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Michel, M., & Cappellini, M. (2019). Alignment during synchronous video versus written chat L2 interactions: A methodological exploration. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 189-216.
- Neuhauser, C. (2002). Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 99-113.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. (Ed.) Alexandria, VA: TESOL. Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej31/r10.html>.
- Nurieva, G. R., & Garaeva, L. M. (2020). Zoom-based distance learning of English as a foreign language. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 11(Proceedings of the 7th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2020), Saint Petersburg, 13-14 June 2020), 439- 448. doi: 10.22055/rals.2020.16344.

- Nuryanto, M. (2021). Fostering success and motivating EFL learners using Zoom meeting: A synchronous learning strategy. *Anglophile Journal*, 1(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.51278/anglophile.v1i2.174>.
- Perez-Marin, D., Paredes-Velasco M., & Pizarro, C. (2022). Multi-mode Digital Teaching and Learning of Human-Computer Interaction (HCI) using the VARK Model during COVID-19. *Educational Technology & Society*, 25(1), 78-91. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/48647032>
- Pethokoukis, J. M. (2002). E-learn and earn. *U.S. News and World Report*, 132(22), 36.
- Philippe, S., Souchet, A.D., Lamerias, P., Petridis, P., Caporal, J., Coldeboeuf, G., & Duzan, H. (2020). Multimodal teaching, learning and training in Virtual Reality: A Review and case study. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 2(5), 421-442. <https://doi.org/10.1016/J.Vrih.2020.07.008>.
- Phillips, E. M. (1992). The effects on language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. doi: 10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x [05.27.2017].
- Phipps, R., & Merisotis, J. (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444-407.
- Pineda, E. J., Tamayo Cano, L. H., & Peralta, A. M. (2021). An inquiry-based framework for teaching English in synchronous environments: Perceptions from teachers and learners learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 11(1), 38-58.
- Pu, H. (2020). 'Implementing online ELT in the time of crisis: ordeal or opportunity?'. *ELT Journal*, 1(4), 345-348.
- Rahayu, D. (2020). Students' e-learning experience through a synchronous Zoom web conference system. *Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning*, 5(1), 68-79. [https://doi.org/10.22236/JER\\_Vol5Issue1pp68-79](https://doi.org/10.22236/JER_Vol5Issue1pp68-79).
- Ranalli, J. (2009). Prospects for developing L2 students' effective use of vocabulary learning-strategies via Web-based training. *CALICO Journal*, 21, 161-186.
- Rassaei, E. (2017). Video chat vs. face-to-face recasts, learners' interpretations and L2 development: A case of Persian EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 133-148.
- Richards, C. N., & Ridley, D. R. (1997). Factors affecting college students' persistence in on-line computer-managed instruction. *College Student Journal*, 490-495.
- Ridley, D. R., Bailey, B. L., Davies, E. S., Hash, S. G., & Varner, D. A. (1997, May). Evaluating the impact of online course enrollments on FTEs at an

- urban university. *Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research*, Orlando, FL.
- Ridley, D. R., & Husband, J. E. (1998). Online education: A study of academic rigor and integrity. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 184-188.
- Rof, A., Bikfalvi, A., & Marques, P. (2022). Pandemic-accelerated digital transformation of a born digital higher education institution: Towards a customized multimode learning strategy. *Educational Technology & Society*, 25(1).
- Satar H. M. (2016). Meaning making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL*, 28(3), 305-325. doi:10.1017/S0958344016000100.
- Schrum, L. (1995). Online courses: What have we learned? *Paper presented at the World Conference on Computers in Education*, Birmingham, UK.
- Shiratuddin, N. (2001). Internet instructional method: Effects on students' performance. *Educational Technology & Society*, 4(3), 72.
- Sioson, C. I. (2011). Language learning strategies, beliefs, and anxiety in academic speaking task. *Philippine ESL Journal*, 7, 3-27. Retrieved from [https://www.academia.edu/2084747/Language\\_Learning\\_Strategies\\_Beliefs\\_and\\_Anxiety\\_in\\_Academic\\_Speaking\\_Task](https://www.academia.edu/2084747/Language_Learning_Strategies_Beliefs_and_Anxiety_in_Academic_Speaking_Task) [05.27.2017]
- Stickler, U., & Shi, L. (2015). Eye movements of online Chinese learners. *CALICO Journal*, 32, 52-81.
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 93,1860-1868. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.131 [05.27.2017].
- Sun, Y., Chang, C.-H., & Chiang, F.-K. (2022). When life science meets educational robotics: A Study of students' problem-solving process in a primary school. *Educational Technology & Society*, 25(1).
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46, 81-91. Retrieved from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/46/1/81.abstract>.
- Sunderland, J. (1994). *Exploring gender: Implications for English language education*. New York: Prentice Hall.
- Thomas, J. "E., & Graham, C. R. (2019). Online teaching competencies in observational rubrics: What are institutions evaluating? *Distance Education*, 40(1), 114-132.
- Tseng, S. S., & Yeh, H. C. (2018). Integrating reciprocal teaching in an online environment with an annotation feature to enhance low-achieving students' English reading comprehension. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 789-802.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23,49-78.

- Vallejo, I. N. (2001). Quality student support services for distance education learners: Factors contributing to student satisfaction. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA.
- Wang, A.Y. & Newlin, M.H. (2002). Online lectures: Benefits for the Virtual Classroom, *T H E Journal*, (29)1.17-22. Retrieved from: <https://thejournal.com/articles/2001/08/01/online-lectures-benefits-for-the-virtual-classroom.aspx>
- Warner-Ault, A. (2020). Promoting intercultural learning through synchronous video exchange: A talk abroad case study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(1), 1–14.
- Wilson, S. T. J. (2006). Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with oral proficiency, and with performance on an oral test. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Granada.
- Winograd, D. (2000, October). The effects of trained moderation in online asynchronous distance learning. *Paper presented at the annual meeting of Association for Educational Communication and Technology*, Denver, CO.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal* 37(3):308-328 doi:10.1177/0033688206071315.
- Ya Ni, A. (2013). Comparing the effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199-215. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23608947>
- Yeh, H. C., Tseng, S. S., & Chen, Y. S. (2019). Using online peer feedback through Blogs to promote speaking performance. *Educational Technology & Society*, 22(1), 1–15.
- Young, D. J. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-63). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Young, J. R. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instructions. *Chronicle of Higher Education*, 48(28), 33.
- Zaiarna, I. S. (2021). Zoom as a tool of web based teaching of foreign languages to students of higher education establishments in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), 152-163. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4234>.
- Zhang, P. (1998). A case study on technology use in distance learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 30, 398.
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes*. [Unpublished master's thesis]. Bilkent University, Ankara.

**APPENDIX**

**QUESTIONNAIRE**

**Age:**                      **Gender:** Female / Male

Please rate how strongly you agree or disagree with each of the following statements by placing a check mark in the appropriate box.

Thank you for your kind cooperation in advance.

<b>ONLINE TEACHING ANXIETY SCALE FOR ELL COURSES (CTS)</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Not Decided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
1. I become anxious when I think of going online for a course.					
2. I become anxious when I deal with online meeting programs.					
3. I become anxious when I learn online meeting programs.					
4. I become anxious when I use online meeting programs.					
5. I become anxious when I try to connect to the internet for an online course.					
6. I become anxious when I attempt to find an access point to the internet for an online course.					
7. I become anxious when I meet my instructor online.					

<b>ONLINE TEACHING ANXIETY SCALE FOR ELL COURSES (CTS)</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Not Decided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
8. I become anxious when I meet my friends online.					

9. I become anxious when I participate in a course online.					
10. I become anxious when I am visible online.					
11. I become anxious when I am not visible online.					
12. I become anxious when the microphone is on.					
13. I become anxious when the microphone is off.					
14. I become anxious when I do not think that the instructor would see the individual needs of his/her students.					
15. I become anxious because online courses lack in peer-to-peer learning.					
16. I become anxious because I feel isolated during an online course.					
17. I become anxious when the course materials are delivered online.					
<b>ONLINE TEACHING ANXIETY SCALE FOR ELL COURSES (CTS)</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Not Decided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
18. I become anxious because I do not adapt to the apps of the online course.					
19. I become anxious when I feel I may miss the deadline for an assignment on an online app.					
20. I become anxious during online courses when compared to face to face courses.					

21. I become anxious waiting for other students' responses during an online course.					
22. I become anxious when I discern that other students only seem to be online.					
23. I become anxious even before an online class starts because of the technical issues that I must deal with during the course.					
24. I become anxious when I think that the radiation from my computer will harm my eyes.					
25. I become anxious when I think that I will lose my writing skill because of online courses.					
26. I become anxious when I think that using keyboard for online courses would harm my hand nerves.					
27. I become anxious when I do not participate in a physical environment by myself.					
<b>ONLINE TEACHING ANXIETY SCALE FOR ELL COURSES (CTS)</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Not Decided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
28. I become anxious when the camera is on during an online course.					
29. I become anxious when the camera is off during an online course.					
30. I worry that my instructor only sees me as a name during online courses.					



31. I would speak much better if course were face to face instead of online.					
32. I do not think that interactive environment really enacts in an online course.					
33. I do not think that online courses are suitable for comprehensive discussions.					
34. I do not think that online courses are efficient because there are lots of technical setbacks.					
35. I do not feel that I belong to a learning community in an online course.					

# Eklemeli İmalat Teknolojisiyle Okul Öncesi Eğitim İçin Materyal Geliştirme

Mustafa BOZDEMİR<sup>1</sup>

Ayşe BOZDEMİR<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitiminin öncelikli amaçlarından bir tanesi de çocukların keşfederek öğrenmesidir. Okul öncesi eğitim çocuklarında merak duygusunu geliştirilerek, onlara keşfedecekleri eğitim ortamlar oluşturulmalıdır. Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların çevreyi keşfetmeleri çok önem taşır. Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde okul öncesi eğitiminin materyaller kullanımı önemli bir yer tutar [1,2]. Okul öncesi dönemdeki çocukların, eğitim kavramlarını somutlaştırılmasında sıklıkla özel materyaller kullanılmaktadır [3].

Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklar, ilk kez karşılaştıkları kavramlarda, bu kavramların benzer biçimlerini incelemeyen bu kavramlara ait nesnelere eğitim uygulaması yapmazlar ise öğrenme düzeyi düşük olmaktadır [4].

Okul öncesi dönemde eğitim gören çocuklara kavramları öğrenebilmek için, bu soyut kavramları duyarları yardımıyla anlamaya çalışırlar. Bu kavramları anlama sürecinde eğitim materyalleri kullanılmaktadır [5]. Doğal veya artık malzemelerden materyaller, amaca hitap etmeyen, çocuğun hayal gücüne anlamlar yüklediği, değişik nesnelere benzeyen, değişik kutular, taşlar, toprak türleri, ip türleri gibi değişik materyal ve malzemelerdir. Bu tür materyaller sayesinde, okul öncesi eğitim gören çocuklar, zihninde oluşturdukları dünyada özgürce hareket edebilir. Çocuk isterse atık kutudan bir hayvan yada araba hayal edebilir [6].

---

1 Prof.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale MYO, Makine ve Metal Teknolojileri Bölümü

2 Öğretmen, MEB, Şehit Suat Yalçın Anaokulu, Kırıkkale

Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan malzeme ve değişik eğitim materyallerin öğrenci gelişimleri üzerinden katkısı vardır. Erken çocukluk döneminde eğitim materyallerinin kullanımının önemi tartışılmazdır. Okul öncesi çocuklarının, etkileşim içerisinde buldukları sosyal ortam, etraflarındaki materyaller ve eğitim sırasında nitelikli etkileşimleri çocukların akademik becerilerini geliştirecektir [7].

Okul öncesi dönem öğrencilerinin, eğitimi sırasında materyal ve malzemelerin kullanımı faydalıdır. Reggio Emilia sunduğu yaklaşımda, doğal ve artık materyaller kullanılmaktadır. Bu eğitim malzemelerini etkin bir şekilde kullanılarak, okul öncesi eğitiminde bilginin yapılandırılması sağlanmaktadır[8].

Montessori okul öncesi eğitiminde çocuklarda üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleştirilmeyi hedeflemiştir. Somut deneyimlerin sunulacağı ve iyi tasarlanmış eğitim materyalleri sayesinde, bir öğrenme ortamı hazırlanabilecektir [9]. High Scope’ta da, okul öncesi eğitiminin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenme ortamında özellikli materyaller olması vurgulanmıştır [10].

Okul öncesi çocukların eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan nitelikli eğitim materyalleri önemlidir. Kullanılan materyal sayısı ve niteliğinin fazla olması, okul öncesi dönemde daha fazla anlamlı, kavramlarda daha kalıcı ve öğrenciler için eğlenceli bir süreç sağlar. Eğitim-öğretim ortamının öğrencilerin günlük yaşamı içerisindeki ortamlarla uyumu, öğrenmede süreklilik ve başarıyı sağlayacaktır. Okul öncesi dönemi çocuklarının farklı malzeme ve materyallerle etkileşim kurmaları farkındalığı yükseltecektir [11]. Farklı materyallerle ve malzemelerle eğitim yapmış okul öncesi çocukları, doğayı ve dünyayı daha iyi tanıdığı gözlemlenmiştir.

Okul öncesi eğitim sürecinde, amaca yönelik geliştirilmiş materyaller sayesinde, bilginin bellekte kalıcı olması, öğrenme motivasyonunu artırması ve çocuklarda öğrenme isteğini artırarak zaman tasarrufu sağlayabilmektedir [12]. Okul öncesi dönemde çocuklarla kullanılan eğitim materyalleri sayesinde, öğrencinin ince ve kaba motor davranış kaslarını destekler. Desteklenen motor davranış kasları sayesinde çocuklarda düşünme becerisi olumlu yönde geliştirilir [13].

## **2. ÜÇ BOYUTLU YAZICILAR**

Okul öncesi eğitim sürecinde, materyal geliştirme için iyi bir tasarım sürecine ihtiyaç vardır. Eğitim modelinin üç boyutlu modelinin tasarımının tamamlanmasından sonra katmanlı imalat dosya dönüştürme formatına dönüştürülmesi gerekir. Bu dönüşüm formatı stereolitografi dir. Bu tasarım

dönüşüm formatı kısaca \*.stl olarak anlatılır. \*.stl formatındaki matematiksel hesaplanmış katmanlara dönüşümü yapılmaktadır.

Çeşitli programlar kullanılarak üç boyutlu çizimlerden stereolitografi dosyası üretilebilir. Z-Suit bu yazılımlardan birisidir. Z-Suit programıyla modelin imalatı öncesi, üç boyutlu yazıcı için baskı ayarlamalarının yapıldığı ara yüz kullanılmaktadır. Ara yüz baskı programı kullanılarak, imal edilecek eğitim materyalinin, malzeme türü, baskı kalınlığı, baskı kalitesi, iç doluluk yapısı, destek açısı, fan hızı gibi baskı değişkenleri kullanıcı istekleri doğrultusunda seçilebilmektedir. Plastik malzemeyle baskı işlemi öncesinde yapılan bu ayarlar, üç boyutlu eğitim materyalini imalat öncesi son basamağıdır. Baskısı tamamlanmış olan eğitim modeli montaj edilerek kullanılmaktadır.

Eğitim modelinin imalatında 3B Baskı cihazı olarak Zortrax marka M200 model plastik basabilen bir cihaz kullanılmıştır. Layer Plastic Deposition (LPD) teknolojisine sahip olan bu cihaz sayesinde, farklı fiziksel özelliklere sahip çeşitli materyaller kullanılabilir. Zortrax marka M200 modeliyle 200x200x185 mm üretim hacmi vardır. Katmanlar arası 0,09 mm baskı hassasiyeti sayesinde, hassas detaylar daha kolay oluşturulmaktadır. Zortrax M200 ısıtılabilir delikli tabla teknolojisine sahiptir. Bu tabla üzerinde otomatik kalibrasyon sistemi bulunmaktadır. Kalibrasyon ayarı yapılmış bu 3B yazıcı cihazla hassas üretim yapılabilmiştir. Şekil 1’de çalışmada kullanılan Zortrax M200 3B yazıcısına ait resim görülmektedir.



*Şekil 1. Zortrax M200 yazıcı sistemi*

Zortrax M200 Plastik eritme (FDM) teknolojisi ile çalışan bir yazıcı türüdür. Üç boyutlu yazıcılar genellikle ABS ve PLA gibi termoplastikleri kullanmaktadır. Zortrax M200 cihazı plastik malzemesi yüksek sıcaklığa sahip nozül yardımıyla çalışır.

Nozülde eritilen plastik, katmanlar halinde akıtılarak model oluşturulur. ABS plastik malzeme erime sıcaklığı  $\sim 220-225^{\circ}\text{C}$  arasındadır. Eğitim modelinde kullanılan malzeme ABS plastik olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de Zortrax markası için üretilen plastik malzemenin, mühendislik değerleri gösterilmiştir.

*Tablo 1. ABS filamentin özellikleri*

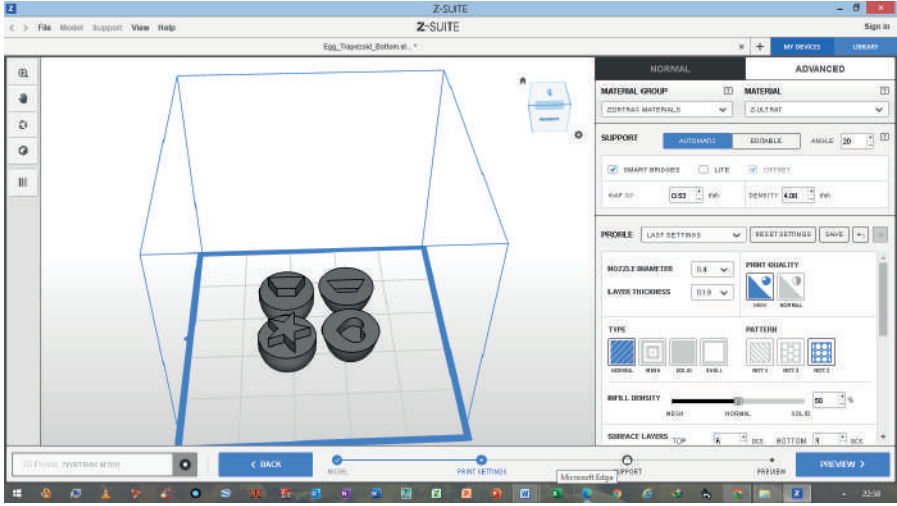
Material Data Sheet: Z-ABS			
Mechanical Properties	Test Method	English	Metric
Young's Modulus	DIN EN ISO 527-2 (ASTM D638)	261 067 psi	1,80 GPa
Tensile Strength	DIN EN ISO 527-2 (ASTM D638)	5511 psi	38 MPa
Tensile Elongation	DIN EN ISO 527-2 (ASTM D638)	17 %	17 %
Charpy Impact, notched	PN-EN ISO 179-1: 2004/A1:2006 (ASTM 6110-1)	3,8 ft-lb/in <sup>2</sup>	8 kJ/m <sup>2</sup>
Rockwell R Hardness	PN-EN ISO 2039-1 (ASTM D785)		109
Maximum Load	PN-EN ISO 2039-1 (ASTM D785)		49 N
Efficient melting point for 3D printing*		482 - 500 F	250 - 260 °C

### 3.MATERYAL VE YÖNTEM

Eğitim modellerinin tasarımında ve \*.stl katmanlı imalat kodlarının oluşturulmasında Solidworks programı kullanılmıştır. Tasarımı tamamlanan modellerin, 3B yazıcı için gerekli baskı ortamı ayarlamaları yapıldıktan sonra üretimleri yapılabilir. Bilgisayar destekli tasarım ve genel biçimiyle CAD ifadesi, tasarımcılarının tasarımlarını geliştirmek ve değiştirmek için bilgisayardan ana öge olarak yararlandıkları bir işlemdir.

Eğitim modellerinin tasarım işleminin gerçekleştirildikten sonra, bu modellere ait 3B modeller hazırlanıp, dosya dönüşümüyle baskı yapılabilir hale getirilmektedir CAD yazılımları ile hızlı prototipleme makineleri arasında veri transferini sağlamak için bir veri ara yüzüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu veri ara yüzü STL (Stereo Lithography) formatıdır. Üç boyutlu tasarım programları aracılığıyla istenilen eğitim modelleri yapıldıktan sonra, Stereo Lithography dosya biçimine dönüştürme yapılır.

Şekil 2’de SolidWorks programıyla tasarlanmış 3B yazıcıda baskıya hazırlanan özel amaçlı eğitim modeline ait tasarım görülmektedir.



*Şekil 2. Z-Suite modelleme ekranı*

Baskısı tamamlanan eğitici materyallere ait bitmiş ürün görüntüsü Şekil 3'de görülmektedir. Çeşitli şekil, renk ve dikkat becerilerini bir eşleştirme oyunu içerisinde birleştirirken, okul öncesi öğrencilerine eğitim verilmesini sağlayan bir materyal tasarımı yapılmıştır.



*Şekil 3. Eşleştirme oyunu baskı sonrası görüntüsü*

#### 4.SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi dönem öğrencilerin eğitiminde kullanılabilen özel eğitim materyallerinin tasarımı, 3B yazıcı ile prototip üretimi yapılmıştır. Eşleştirme amaçlı bu materyalin yapılmasıyla, okul öncesi eğitiminin önde gelen amaçlarından biri olan keşfederek öğrenmeye fırsat verilmiştir. Merak duygusu uyandırılarak, şekil tanıma, renk bilgisi ve dikkat odaklanması sağlanmıştır. Okul öncesi çocuklara sunulan 3B yazıcıda hazırlanmış bu

materyallerin çocukların bilişsel, duyuşsal alan gelişimleri üzerinden önemli katkıları bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının bu tip eğitim materyallerini kullanmasıyla sosyal, çevresel, etkileşimleri ve akademik becerilerini geliştiricidir.

Okul öncesi dönem öğrencilerin eğitiminde kullanılabilen özel eğitim materyallerinin tasarımının özelliklerinin anlatıldığı bu çalışmada, yapılan tasarım 3B yazıcıda prototip olarak imal edilmiştir. 3B yazıcıyla imal edilebilme imkanı bulunan bu sistem sayesinde, ucuz, hızlı ve etkili amaca uygun eğitim materyal imalatı gerçekleştirilebilmiştir.

## 5. KAYNAKÇA

1. MEB. (2013)., Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı
2. Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunuluşuna ilişkin içerik analizi. ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 69-80.
3. Bozkurt, A. ve Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. Dumlupınar Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, 27, 47-56.
4. Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem.
5. Fredriksen, B. C. (2011). When past and new experiences meet. Negotiating meaning with 3-D materials in early childhood education. Form Akademisk-Research Journal of Design and Design Education, 4(1), 65-80.
6. Neill, Neill, P. (2013). Open-ended materials belong outside too. High Scope Extensions, 27(2), 1-19.
7. Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 118-134.
8. Thornton, L., & Brunton, P. (2009). Understanding the Reggio Emilia approach: Early years education in practice. New York, NY: Routledge.
9. Montessori, M. (2013). The montessori method. London: Transaction Publishers.
10. Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2002). A study guide to educating young children: Exercises for adult learners. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
11. Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. International Journal of Education Through Art, 2(2), 77-92.
12. Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1313-1330.
13. AÇEV. (2015). <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/egitsel-materyaller>





## Claude Debussy'nin Piyano Müziğinde Çocuk Köşesi Süiti

Mehriban ALİYEVA<sup>1</sup>

“Ben ve benim neslimin müzisyenleri Debussy'ye olan borcumuzu içtenlikle ifade ediyoruz” (Stravinsky, 1971: 90).

### 1. GİRİŞ

19. Yüzyılın ikinci yarısında Avrupa'da kültürel formların birleşme süreci gerçekleşmiştir. Bu dönemde sanat alanında önemli değişimler yaşanmıştır. Sanatsal süreçlerin bütünleşmesi, ortak değerlerin paylaşılması ve köklü bir şekilde sanatın yönünü değiştirme arzusu, izlenimci bir dünya görüşünün ortaya çıkmasını sağlamıştır. İzlenimcilik (Empresyonizm), 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Fransa'da ortaya çıkmış ve daha sonra tüm dünyaya yayılmıştır. İzlenimciliğin temsilcileri gerçek olanı en doğal şekilde yakalamaya çalışmıştır. Bu akım, geleneksel sanat kurallarını reddederek sanatçılara özgürlük ve ifade imkanı sağlamıştır. Çağ'ın önde gelen isimleri arasında Claude Monet, Edgar Degas, Pierre- Auguste Renoir, Camille Pissarro ve Berthe Morisot gibi sanatçılar bulunmaktadır. Bu sanatçıların resimsel keşifleri sanat tarihinin gelişiminde önemli bir dönem oluşturmuştur. İzlenimcilerin yerleşik stilleri geri çevirerek yeni bir yaklaşım benimsemeleri ve modern yaşamı yenilikçi bir tarzda betimlemeleri, sanat dünyasında büyük bir etki yaratmıştır. Bu akımın temel düşüncesi, diğer sanat alanlarıyla karşılaştırdığımızda, kendine en yoğun biçimde resimde yer bulmuştur. İzlenimciliğin tüm sanat alanlarında büyük bir etkisi olmuştur. İzlenimcilik fikirleri ve yaratıcı yöntemleri özellikle müzikte ve edebiyatta somutlaşmıştır.

---

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzikoloji Anabilim Dalı, e-mail: mehriban.aliyeva@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-6146>

## 2. İZLENİMCİLİĞİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

İzlenimcilik, modernliği yansıtan birçok özelliği bünyesinde barındırmıştır. Ancak izlenimcilik, gelecek neslin sanatçıları tarafından ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Dönemin bazı eleştirmenleri eskiz gibi duran bu çalışmalarını eleştirirken, daha ilerici yazarlar modern hayatın betimlemesi olarak onları övmüşlerdir. Örneğin Edmont Duranty, 1876 tarihli *La Nouvelle Peinture* (Yeni Resim) adlı makalesinde, izlenimcilerin çağdaş konuları yenilikçi bir tarzda resmetmelerini sanatta bir devrim olarak nitelmiştir. Duranty aynı zamanda bu yeni yaklaşımın geleneksel sanat normlarını sarsan bir dönüm noktası olduğunu belirtmiştir (Samu, 2004).

İzlenimciler, objektif gerçekliği doğrudan algılamaya yönelik bir sanat anlayışını benimsemişlerdir. Bu nedenle, çevrelerindeki dünyayı, sürekli hareketliliği ve değişkenliği içinde en doğal ve canlı bir şekilde yakalamaya, anlık görüntüleri tuvalde üretmeye, hayatın her anında karşımıza çıkan belirli bir anın güzelliğini göstermeye ve adeta ‘rastgele’ durumları hızlı fırça darbeleriyle aktarmaya çalışmışlardır. Güneş ışığı, değişken hava, doğanın sonsuz hareketi, suyun yüzeyinin titremesi, beyaz karda kayan gölgeler, yaprakların hışırtısı gibi unsurlar her zaman var olmasına rağmen sanatçıları tarafından pek ele alınmamıştır. Ancak izlenimciler tam aksine, bu unsurları resimlerinde dikkate değer bir şekilde işlemişlerdir (Rewald, 1959).

İzlenimci ressamlar, dönemin geleneksel anlayışından sıyrılarak, sanata tamamen farklı bir yaklaşım getirmişlerdir. Akademik resim geleneği nesnelerin ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesini vurgularken, izlenimcilik için resimde neyin gösterildiği değil, nasıl gösterildiği öne çıkmıştır. İzlenimciler aynı zamanda nesnelerin belirgin hatlarını ortadan kaldırmış, tablolarında keskin hatlar yerine yumuşak ve karışık renkler kullanmışlardır. Ayrıca, bu teknik sayesinde resimlerdeki objelerin daha canlı ve gerçekçi görünmesini sağlamışlardır. İzlenimci ressamlar, sosyal sorunlardan oluşmayan, yaşamın yalnızca olumlu yönleri olan tatil, eğlence, tekne gezileri, doğa gibi konuları resimlerine yansıtmışlardır. Sanatçılar, atölye duvarlarını bırakıp açık havada çalışarak doğanın canlı renklerini, güneş ışıklarının parlaklığını yeniden keşfetmişlerdir.

İzlenimciler için Paris manzaraları, en popüler konulardan biri olmuştur. Paris, 19. yüzyılın ortalarında köklü bir değişime uğramış ve kültürel anlamda modernleşme süreci yaşamıştır. İzlenimci sanatçılar bu değişimi yakalayarak modern Paris’in enerjik atmosferini ve dönemin ruhunu canlı renkler ve hızlı fırça darbeleri ile yenilikçi bir şekilde resmetmişlerdir. Bu sanatçılar tuvallerinde alışılmış kentsel manzaraların değiştiği karmaşık, çelişkilerle ve dramatik olaylarla dolu gergin bir Paris’in görünümünü yakalamaya

çalışmışlardır. Sanatçılar mitolojik, tarihi ve edebi konuları terk ederek Paris bulvarlarının cazibesini, banliyöleri, neşeli sokak festivallerini ve insanların günlük yaşantılarını içeren sahneleri eserlerine yansıtmışlardır. Ressamlar; özellikle köylüler, işçiler, hizmetçiler, kayıkçılar ve farklı kesimlerden olan insanların portrelerine yer vererek izleyicilere çağdaş Fransa'nın gerçekçi ve canlı atmosferini aktarmışlardır (Tvorogin, 2020).

İzlenimciliğin dünya görüşü ve sanat anlayışının oluşumunda Doğu'nun sanatsal ve felsefi geleneklerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Özellikle Japon sanatı ve felsefesi, izlenimcilerin dikkatini çekmiş ve onların çalışmalarında önemli bir etki yaratmıştır. Bu sanatçılar, Japon sanatının resimsel tekniklerini Avrupa resim ilkeleriyle organik olarak birleştirerek Batı ve Doğu'nun kültürel dünyalarını bir araya getirmişlerdir (Martıškina, 2008).

İzlenimcilerin dünya görüşlerinin oluşumu sadece Doğu sanatı ve felsefesiyle sınırlı değildir. İzlenimcilik Batı sanatına özgü bir hareket olarak ortaya çıkmış ve sanat tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir. İzlenimcilerin dünya görüşleri aynı zamanda romantizm ve doğalcılık gibi diğer sanat akımlarının etkisiyle şekillenmiştir. Ayrıca, sanatçıların bireysel deneyimleri de bu hareketin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Her bir sanatçının özgürce ifade etmesine ve kişisel bir tarz geliştirmesine olanak tanıyan bu yaklaşım, izlenimciliğin tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. İzlenimcilerin çalışmaları dönemin sanat dünyasında büyük bir etki yaratmış ve sonraki dönemlerde birçok sanat akımına ilham kaynağı olmuştur. Sanatsal izlenimcilik yalnızca öncü değil, aynı zamanda müzikte izlenimciliğe yol açan bir unsur da olmuştur.

### 3. MÜZİK SANATINDA İZLENİMCİLİK

Müzik sanatında izlenimcilik akımı, 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış ve 20. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiştir. “Resim sanatında olduğu gibi bestecilerde ışıktan gölgeye ya da gölgeden ışığa kaymaları, birbirinden kopuk gibi duran lekelerin oluşturduğu bütünselliği, kesin çizgilerden kaçışı ve daima renk özlemini öne çıkarmışlardır” (Say, 2005: 174). İzlenimci müzik, dinleyiciye bir tabloyu veya manzarayı müzik aracılığıyla hissettirme amacı taşır. Geleneksel müzik formları, belirli bir yapıya, ritmik düzenlemelere ve tematik gelişmelere dayanırken, izlenimci müzik bu formlardan uzaklaşarak kendine özgü bir yol izlemiştir. Bu dönemde besteciler müziklerinde yeni ve özgün tınılar, karmaşık armoniler, ritimler ve uzak tonaliteler tercih etmiştir. Aynı zamanda romantizmde öne çıkan küçük formulu eserlerin yanı sıra, programlı müzik tercih edilmiş, manzara ilkelerinin

hakim olduğu süitler, senfonik eskizler ve senfonik albümler üretilmiştir. İzlenimci besteciler geleneksel orkestrasyon tekniklerini genişletmiş, yeni ve özgün yaklaşımlar denemişlerdir. İzlenimcilerin enstrümantasyonu; klasik orkestranın boyutunun küçültülmesi, enstrümanların gruplara ayrılması ve solo enstrümanların aktif şekilde kullanımı ile karakterize edilmiştir. Bunun yanı sıra orkestralarda solo üflemeliler, arp pasajları, karmaşık yaylı divisi ve con sordino efektleri gibi unsurlar da sıklıkla yer almıştır. İzlenimci besteciler, bu orkestrasyon tekniklerini kullanarak, müziğe resimsel bir nitelik kazandırmıştır. Bu da izlenimci müziğin kendine özgü atmosferini ve ifade tarzını oluşturmuştur (Keldiş, 1990). Böylece müzik evrimleşmiş ve yenilikçi bir yaklaşımla yeniden yorumlanmıştır.

Müzik sanatındaki izlenimcilik akımında, özellikle Fransız bestecilerin etkili olduğu görülmektedir. Claude Debussy, Eric Satie, Maurice Ravel, Paul Dukas ve Florent Schmitt müzikte izlenimciliğin temelini oluşturmuştur. Müzikte izlenimcilik aynı zamanda, geç romantizmin ve 19. yüzyılın ulusal okullarının doğasında bulunan bazı özellikleri benimsemiştir. Bunların arasında Chopin'in ve Schumann'ın şiirselliği, Liszt, Grieg ve Rimsky-Korsakov'un rengarenk tını ve armonik keşifleri, Mussorgsky'nin doğaçlaması yer almıştır (Nestyev, 1967).

#### 4. CLAUDE ACHILLE DEBUSSY

Devrimci bir besteci olan Claude Achille Debussy, müzikte insanın iç dünyasının anlatım olanaklarını genişletmek ve doğanın verdiği duyguların izlenimlerini anlatmak amacıyla müziğin bütün ifade araçlarını yenilemeye çaba göstermiştir. Armoni, polifoni, ritim, form, piyano tekniği ve orkestrasyona getirdiği yeni anlatım ve stil özellikleri yalnız Fransız Okulu'na değil dünya müziğine etki etmiştir (Mehtiyeva, 2003). Yukarıda vurgulanan tüm müzikal özellikler Fransız klasik müziğinin önemli temsilcilerinden olan piyanist, orkestra şefi ve müzik eleştirmeni Debussy'nin çalışmalarında özgün bir yer bulmuştur. Debussy müzik sanatında izlenimcilik fikirlerinin en büyük temsilcilerinden biridir. O, parlak yeteneğe sahip, izlenimci-besteci, benzersiz yaratıcı bireyselliği ile öne çıkan bir sanatçı olarak dünya müzik kültürü tarihinde yerini almıştır. Debussy'nin çalışmaları, müziğin gelecekteki yönlerini etkilemiş ve pek çok müzisyene ilham kaynağı olmuştur. Debussy'nin nispeten mütevazı repertuarına rağmen, onun yaratıcı katkıları ve müzikal yenilikleri büyük önem taşır.

Claude Debussy, 22 Ağustos 1862 yılında Paris yakınlarında Saint-Germain en Laye kasabasında doğmuştur. Müziğe karşı yeteneği çocukluk döneminde kendini belli etmiştir. Debussy, müzik eğitimine Jean Cerutti ile

başlamış, daha sonra çalışmalarına Antoinette Mauté de Fleurville ile devam etmiştir. 1872 yılında Paris Konservatuarı'na kabul edilen Debussy, burada Marmontel'den piyano, Lavignac'tan solfej, Guiraud'dan kompozisyon, Durand'dan armoni, Bazil'den korrepetisyon ve Franck'tan org dersleri almıştır. Debussy konservatuvarda özenle çalışmış ve eğitim süresince her yıl müziksel işitme alanında ödüller kazanmıştır (Alşvang, 1935).

Debussy, 1879'da müzik bestelemeye ciddi bir ilgi duymuştur. O, artık öğrencilik yıllarında tonal armoninin dışında olan yedili, dokuzlu ve on birli akorları kullanmaya başlamıştır. Guiraud, Debussy'nin bu yaklaşımına 'ilginç ama kurallara aykırı' ifadesini kullanmıştır. Debussy ise bu eleştiriye cevap olarak "Asıl kural, sanatçının duyusudur. Teori önemli olamaz, en önemli temel, işitmedir" şeklinde yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra, tonal kompozisyonun olanaklarını genişleten tam ses aralıklı diziyi kullanan Debussy'nin getirdiği yeni müzik kavrayışı 'İzlenimcilik' olarak tanımlanmıştır (Say, 2001: 120).

## 5. DEBUSSY'NİN MÜZİĞİ

Debussy'nin ilk profesyonel bestecilik deneyimleri, konservatuvarda eğitim gördüğü yıllarda 1876'da Banville Bourget, Musset ve Boucher'in şiirlerine bestelediği romanslarla başlamıştır. Debussy'nin bestecilik denemelerinde eserlerinin özgünlüğü ve başkalarından farklılığı hemen hissedilir. Bu çalışmalar zamanla mutlak bir benzersizliğe dönüşmüştür. Daha sonra Debussy, Dört el Piyano için Andante Cantabile, Çingene Dansı (Danse Bohemienne), Bacchus'un Zaferi (The Triumph of Bacchus), Piyano ve Çello için Noktürn ve Scherzo, Piyano, Keman ve Çello için Trio ve Orkestra için İntermezzo dahil olmak üzere farklı eserler bestelemiştir. Bu eserlerin bazılarının temeli, konservatuvarda okurken yaptığı ödevlere dayanmaktadır (Charton, 2016).

Genç besteci, 1884 yılında, Savurgan Çocuk (L'enfant prodigue) kantatıyla 'Büyük Roma ödülü' yarışmasına katılmış ve bu sayede Villa Medici'de dört yıl eğitim görme şansını elde etmiştir. Debussy, İtalya'da geçirdiği yıllar boyunca Rönesans dönemi koral müziğinin, özellikle Palestrina ve Orlande de Lassus gibi bestecilerin eserlerinin yapısal özelliklerini derinden incelemiştir. Bunun yanı sıra Debussy'nin müzikal arayışlarına etki eden unsurlardan biri, Rus ulusal müziğinin özgünlüğü olmuştur. Özellikle Rus beşleri üyelerinden Borodin ve Mussorgski gibi bestecilerin kullanmış olduğu zengin orkestrasyon teknikler ile doğal, pastoral ve folklorik unsurlar Debussy'nin müziğinde kendini göstermiştir. İtalya'da yaptığı bu incelemeler, besteciye farklı perspektif kazandırmış ve yenilikçi tarzının temelini oluşturmuştur.

Debussy'nin yaratıcılığının çiçeklenmesi 1880'lerin sonu ve 1890'ların başına, sembolizm akımının zirveye çıktığı döneme rastlamaktadır. Sembolizm, gerçekliği yüzeysel bir şekilde tasvir etmek yerine daha derin düşünsel ve duygusal katmanlara ulaşmayı hedefleyen bir akımdır. İzlenimci ressamların yanı sıra sembolik şairlerden, özellikle Stefan Mallarme'nin şiirlerine olan ilgisi, Debussy'nin bestecilik gelişiminde bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Bestecinin 1892-1894 yılında büyük bir başarıya imza attığı yapıt, Mallarme'nin aynı adlı şiirinin temelinde yazdığı 'Bir Kır Perisinin Öğleden Sonrasına Prelüd' (Prelude á l'apres midi d'un Faun) adlı üç bölümlü ilk senfonik eseridir. Mallarme'nin bu mitolojik şiiri, eski Yunan orman perisi Faunus'un doğayla olan bağlantısını, özgür ruhunu ve düşsel dünyasını yansıtır. "Faunuslar, Roma mitolojisinde, ormanlarda, dağlarda, su kenarlarında dolaşan, Yunan Satirleri'ne benzer, tanrıyla cin arası kırsal yaratıklardır" (İlyasoğlu, 1994: 202). Eser, izlenimci orkestra yazımının ilkelerinin oluşturulduğu ilk partisyondur. Tarihsel olarak bu prelüd Liszt'in senfonik şiir geleneğiyle bağlantılıdır. Besteci burada, geleneksel senfonik formlardan uzaklaşarak, sıra dışı armonileri, serbest ritimleri, renkli ve özgün melodik çizgileri ön planda tutmuştur. Bu senfonik eser, Batı müziği tarihinde bir dönüm noktası olduğu kadar, İzlenimcilik çağının da bir şaheseri olarak kabul edilir.

Debussy aynı zamanda Baudelaire, Verlaine ve Louis'in şiirlerinden etkilenerek birçok vokal eser bestelemiştir. Bu eserler arasında Verlaine'nin şiirlerine Mandolin, Üç melodi, Unutulmuş Ariettalar, (Ariettes Oubliées), Ay ışığı (Claire de Lune), Akvarel (Aquarelle), Belçika manzaraları (Paysages Belges), Baudelaire'nin şiirleri üzerine beş vokal parçası, (5 Poèmes de Baudelaire), Louis'in şiirlerine Bilitis Şarkıları (Chansons de Bilitis) başlıklı vokal eserleri öne çıkmaktadır. Bu eserlerin adlarının basit bir listesi bile, bestecinin genellikle manzara motiflerine veya aşk sözleri içeren edebi metinlere olan ilgisini değerlendirmeye olanak tanır. Bu şiirsel müzikal imgeler alanı, kariyeri boyunca Debussy'nin favorisi olmuştur (Web 1).

1900'lerde Debussy, sembolist fikirleri terk etmiş ve doğa resimlerine, portrelere ve günlük sahnelere giderek daha fazla ilgi duymaya başlamıştır. Rüzgar, su, kuş gibi doğal unsurlar, Debussy'nin müziğinde sık sık kullanılan motiflerdir. Muhtemelen Debussy'yi izlenimci olarak adlandırmayı mümkün kılan unsur, bestecinin müzikal tuvallerinde doğa görüntülerini somutlaştırma eğilimi ve müzikal manzara türünü geliştirmesi olmuştur. Debussy'nin ifadesiyle; "Ormanın gürültüsü, denizin sesi, yapraklara dokunan rüzgar ve bir kuşun çığlığı gibi doğanın sunduğu pek çok etken bizde çeşitli izlenimler bırakır ve içimizden gelen bu anılar, müzik diliyle ifade edilir" (Debussy, 1964: 192).

Debussy'nin sevdiği türlerden biri de programlı süit türüdür. Bu süitler, genellikle hareketli dans ritimleriyle resmedilen farklı karakterlere sahip tablolar serisi gibidir. Debussy, 1897-1899 yılları arasında Bulutlar, Kutlamalar ve Sirenler adlı bölümlerden oluşan Noktürnler (Nokturnes) adlı senfonik eserini bestelemiştir. Bu eserde daha önce duyulmamış ses, armoni, tını ve ritmi ele almıştır. Noktürnler başlığı genel bir anlam taşır. Burada geleneksel noktürn türünden bahsedilmez, ancak bu süitte birleştirilen üç senfonik resim, ışıkla ilgili izlenim ve duyguların içerdiği her şeyi ifade eder. Eser, bestecinin izlenimcilik tarzını yansıtan örneklerinden biridir (Levik, 1972).

Debussy'nin çalışmalarının merkezinde yer alan diğer bir konu ise orkestra müziğidir. Debussy, orkestrada farklı enstrüman gruplarını bir araya getirerek, müziğin renkler ve tonlarla ifade edilebileceği fikrini keşfetmiştir. Debussy'nin orkestrası son derece özgün ve karakteristik bir özellik taşır. Debussy, her bir enstrümanın kendine özgü tonal niteliklerini ve çeşitli ses tınlarını kullanarak, dinleyiciye duygusal ve görsel bir deneyim sunar. Örneğin besteci, 1903 yılında Atlantik Okyanusu'nun kıyısında bestelediği Deniz (La Mer) başlıklı senfonik eskizlerinde yükselen dalga seslerini ve rüzgarın gürültüsünü canlı bir şekilde betimlemiştir. Bu eser, besteci tarafından 'senfonik eskiz' olarak belirlenmiş olmasına rağmen, Debussy'nin senfonik sanatının zirvesi olarak kabul edilir. Eserin ayrıca imgelerle zenginleşen yapısı ve orkestrasyon prensipleri, İberia adlı senfonik eserin ortaya çıkmasını da sağlamıştır. İspanya halkının canlı ve renkli portresini çizen İberia, dans ritimlerini ve folklorik unsurları içerir (Levik, 1972). Debussy'nin İberia senfonik eseri, bestecinin son senfonik yapıtı olan Görüntüler'in (Images) ikinci bölümüdür. 1907-1912 yılları arasında bestelenmiş eser, çeşitli halk müziklerinden esinlenmiş, üç senfonik diziden oluşan bir senfonik tablodur. Besteci burada Fransız müziğinde Bizet'in Carmen, Ravel'in İspanyol Rapsodisi ve Bolero'da yer alan İspanyol müziğinden esinlenmiştir. Debussy, İspanya'da yaşamamış olmasına rağmen eserlerine İspanyol müziğinin zengin ritimlerini, modlarını ve dokusal içeriğini büyük hassasiyetle yansıtmıştır. Bu konuda ünlü İspanyol besteci Manuel de Falla şöyle yazar: "Debussy İspanya'yı kitaplardan, resimlerden, şarkı ve danslardan öğrenmiştir. Buna rağmen onun İspanya konulu mükemmel eserleri vardır" (Mehtiyeva, 2003: 55).

Debussy'nin en çok öne çıkan çalışmalarından biri, 1892-1902 yılları arasında Maeterlincki'nin dramasına yazdığı beş perdelik ve tek operası olan "Pelléas et Mélisande" adlı eseridir. Debussy, opera tarihinin en başta gelen sayılı yapıtı arasında yer alabilecek değer ve önemde olan bu eserde her şeyden önce usta bir dramatist olduğunu ortaya koymuştur.



Debussy'ye gelene kadar Wagner dahil hiçbir besteci, olayların ve kişilerin ruh hallerinin müzikle anlatılması ve sözle müziğin kaynaşması konusunda onun başarısını gösterememiştir. (Mimaroglu, 2019). Debussy, Pelléas et Mélisande operasıyla Fransız müzik tarihinde yeni bir sayfa açmıştır. Bu eserde besteci, çok çeşitli tını efektleri ve zengin orkestral renkleri ustalıkla kullanmıştır. Pelléas et Mélisande operasının ilk şefi André Messager bu eser için “Mélisande pencereyi açarak modern müziği dünyaya yaydı” ifadesini kullanmıştır (Kokoreva, 2010: 496). Ancak eserin 30 Nisan 1902'de Paris'te gerçekleşen prömiyeri, geniş bir izleyici kitlesine karşın gerçek bir başarı elde edememiştir. Eser, muhteşem performansa rağmen dönemin geleneksel operalarından farklı bir tarza sahip olduğu için eleştirel tepkiler almıştır.

20. yüzyılın ilk yıllarında besteci yeni bir çalışma sahasına yönelmiştir. Debussy çalışmalarının yanı sıra bestecilik ve müzik eleştirmenliği konularında da büyük özveriyle meşgul olmuş ve ömrünün sonuna kadar bu tutkusunu sürdürmüştür. Besteci, makalelerinde geleneksel müzik kurallarına karşı çıkarak yenilikçi yaklaşımları desteklemiştir. Bir müzisyen olarak eleştirisi; ince içgörü, cesaret, bağımsızlık, keskinlik ve aynı zamanda paradoksal yargılara yönelik bir tutku ile karakterize edilmiştir. Debussy'nin eleştirel yazıları ve estetik görüşleri, müziğinin anlaşılmasına büyük katkı sağlamıştır. Besteci, 1914'te en iyi eleştirel makalelerinin tamamını içeren ‘Mr. Croche-Antidilettante’ kitabını yayınlamıştır (Debussy, 1921). Debussy yaşamının son yıllarında hastalıkla mücadele etmiştir. Ancak bu durum onun yaratıcı planlarını gerçekleştirmesini engellememiş, beste yapmaya devam etmiş, sık sık konserler düzenleyerek ideallerini hayata geçirmiştir. Debussy, 25 Mart 1918'de Paris'te vefat etmiştir.

## 6. DEBUSSY'NİN PİYANO MÜZİĞİ

19. yüzyılda piyano sanatı, dünya çapında önemli değişikliklere tanıklık etmiştir. Avrupa'da, bestecilerin yeni eğilimlerini ve performans sanatlarındaki büyük başarılarını sergileyen birçok ulusal okul ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki yenilikler ve farklı ulusal tarzlar, piyano müziğinin evrimine katkıda bulunmuş ve zenginlik kazandırmıştır. Avrupa'da ortaya çıkan ulusal piyano okulları, her biri kendi ülkesinin müzik kültürünü ve estetiğini temsil eden bestecilerin ve piyanistlerin yetiştiği merkezler haline gelmiştir. Müzik tarihi boyunca birçok ünlü piyanist ve besteci, ulusal okullarının gelişimine katkıda bulunmuştur. Örneğin, Chopin Polonya'da, Liszt Macaristan'da ve Schumann Almanya'da kendi üsluplarını ve tekniklerini geliştirerek piyano müziğinde büyük etkiler yaratmıştır. Aynı zamanda Fransız piyano okulu, piyano müziğinin yeniden canlanmasında ve gelişmesinde önemli bir merkez haline gelmiştir. Ülkenin müzik kültürünün genel yükselişi sürecinde,

yetenekli sanatçılar öne çıkmış, ciddi sanatsal hedefler ortaya konmuş, piyano edebiyatının ve yeni müziğin aydınlarının mirası desteklenmiştir. Bu katkılar Fransız müziği, Rus müziği, Uzakdoğu müziği, Gregor ilahileri ve erken Rönesans kilise polifonisi gibi müziklerle gerçekleştirilmiştir (Aleksyev, 1988). Müzik tarihindeki önemi açısından, çok az Fransız besteci Claude Debussy ile kıyaslanabilir. Modern müzik, özellikle armoni ve orkestrasyon alanındaki keşiflerin çoğunu ona borçludur. 20. yüzyılın öne çıkan bestecilerinden Bela Bartok, Debussy'yi şu sözlerle değerlendirmiştir: “Debussy, çağımızın en büyük modern bestecisidir. Debussy Beethoven ve Bach kadar önemlidir” (Bartok, 1968: 56).

Debussy'nin en önemli çalışma alanı piyano müziğidir. Besteci, yukarıdaki gelişmeler sürecinde piyano müziğindeki yenilikçi yaklaşımıyla öne çıkmış, müzikal tarzı ve kompozisyon tekniği, döneminin ötesine geçerek çağdaş müzik alanında yeni bir anlayışın temelini atmıştır. İyi bir piyanist olan Debussy, hayatı boyunca piyano bestelerine yönelmiştir. Yaratıcılık gücünü çoğunlukla piyano alanında değerlendirilmiş olan Debussy, bu alanda çeşitli türlerde eserler vermiştir. Bunlar arasında prelüd, etüd, arabesk, noktürn, vals, mazurka ve süit gibi müzik türleri bulunmaktadır. Bestecinin piyano müziği, farklı türlerden ve müzikal geleneklerden etkilenmiştir. Bu da eserlerinde çeşitlilik ve renklilik sağlamıştır. Debussy'nin piyano tarzındaki yenilik ve özgünlük, ilk bestelerinde, özellikle de 1888-1891 yılları arasında bestelediği İki Arabesk (Deux arabesques), Romantik Vals (Valse romantique), Balad (Ballade slave), Noktürn (Nocturne) ve Düşler (Rêverie) eserlerinde parlak bir şekilde kendini göstermiştir. Debussy'nin bu eserlerinde, Chopin'in nostaljik atmosferi, Schumann'ın romantik ve duygusal ifadesi ve Grieg'in folklorik unsurlarının etkisi belirgin bir şekilde göze çarpar. Bu eserler aynı zamanda, müzik tarihinde izlenimcilik akımının en erken besteleri arasında yer almaktadır.

Debussy piyano müziğinde benzersiz bir tarz ve yaklaşım sergilemiştir. Besteci, geleneksel büyük formlar yerine programlı minyatürlerden oluşan süit formunu tercih etmiştir. Debussy, 1889 yılında dört el piyano için ve dört minyatürden oluşan Küçük Süit (Petite Suite) eserini; 1890 yılında ise dört bölümden oluşan ilk piyano süiti olan Bergamo Süiti'ni (Suite Bergamasque) bestelemiştir. Süit; Prelüd, Menuet, Ay Işığı ve Passepied olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu süitte besteci, zaman zaman 18. yüzyıl klavyesin müziğinin unsurlarına ve Barok dönem süit türünü andıran müzikal formlara yer vermiştir. Debussy, eski türleri kullanarak onları zamanın yeni eğilimlerine göre özgürce yorumlamıştır. Debussy'nin en büyük sanatsal başarısı, yaşamının son on yılında piyano eserleri alanında özellikle Çocuk Köşesi, (Children's Corner) Oyuncak kutusu, (La Boîte

à joujoux) 24 Prelüd (Préludes) ve 12 Etüt (Douze études) çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Bu eserler, izlenimci müzik tarzının zirvesini temsil eder.

Bestecinin piyano eserlerindeki pedal tekniği ve tuşlardaki hassas ifade ile elde ettiği çeşitli tonal renklerin kullanımı, piyano çalma tarzında yenilikçi bir yaklaşımı yansıtır. Ayrıca, ritmik esneklik ve dinamik çeşitlilik gibi özellikler piyanoda Debussy'nin özgün tarzını belirler. Besteci, piyano yorumunda yeni teknikler ve yaklaşımlar keşfetmiştir. O, piyanonun ifade olanaklarını genişletmiş, piyano müziğini yeni biçim ve stil özellikleriyle zenginleştirmiştir. Debussy'nin piyanizmi, ince şeffaf bir sesin, narin bir şekilde aktarılan melodilerin, mırıldanan pasajların ve zarif pedal tekniğinin kullanımıyla karakterize edilir. Bıkov'un ifadesiyle; "Debussy'nin piyanosu, benzeri görülmemiş renkli ve ifade olanaklarına sahip bir enstrümandır. Bu enstrüman, yeni çalma teknikleri ve diğer icra ilkeleri gerektiriyordu... Debussy, enstrümanın iç sesini, tınlayan ruhunu duyma konusunda inanılmaz bir yeteneğe sahipti. O, daha önce duyulmamış, ancak aslında tamamen doğal olan bir sesi keşfetmiştir. Bu yetenek, bestecinin enstrümanın özünü anlamasına ve ortaya çıkarmasına olanak tanımıştır" (Bıkov, 2015: 67).

Piyano, Debussy'nin müziğini ifade etmek için özel bir enstrümandır. Debussy'nin melodisi ve ritmi kendine özgüdür. Eserlerinde genellikle uzun ve gelişmiş melodik yapılar nadiren bulunur, kısa temalar ve 'sıkıştırılmış müzikal ifadeler' öne çıkar. Melodik hatlar sade ve akıcıdır. Bestecinin piyano müziği ayrıca, zengin ve etkileyici ritmik figürlerle doludur. Karmaşık ölçüler, çeşitli vuruşlar, hızlı arpejler, sürekli değişen ritmik figürler ve dalgalı motifler, dinleyiciye şaşırtıcı ve etkileyici bir deneyim sunar. Eserlerinde bu unsurların kullanımı, müziğin dinamik ve heyecan verici bir şekilde ilerlemesini sağlar. Debussy'nin piyano müziği, birçok farklı üslubu bir araya getirir. Üslupla ilgili çalışmaları, Debussy'nin müziğindeki dönüşümleri ve yenilikleri de yansıtır. Besteci, geleneksel müzikal ifade biçimlerini sorgulamış, kendi kişisel üslubunu oluşturmuştur. Eserlerinde romantik, izlenimci ve caz unsurlarına rastlanır. Bu üslup çeşitliliği, Debussy'nin müziğinin zenginliğini ve ilgi çekiciliğini artırır. Debussy bu özellikleri ile aynı zamanda, döneminin geleneksel müzik anlayışından ayrılarak yeni bir müzik dilinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.

Bestecinin piyano eserleri, onun özgün ve yenilikçi armonik anlayışının renkli bir yansımasıdır. Çeşitli akorlar, ilginç modülasyonlar ve armonik ilerlemeler, müziğinin temel özelliklerindedir. Debussy'nin piyano çalışmalarının özgünlüğü, öncelikle onun imgelerle dolu bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır. Debussy'nin piyano eserleri, birçok müzikal renk

ve atmosferi bir araya getirerek dinleyiciye görsel bir resim sunma yönüyle dikkat çeker. Müziği resimler, sahneler ve karakterler aracılığıyla bir hikaye anlatma gücüne sahiptir. Debussy'nin piyano eserleri, müziğindeki yenilikçi ve deneysel yaklaşımı yansıtır. Piyano eserlerindeki özgün ve etkileyici müzik dili, müzikseverlerin beğenisini kazanmıştır. Debussy'nin piyano eserleri, günümüzde de piyanistlerin repertuvarlarında önemli bir yer tutar. Aşağıdaki bölümde, Debussy'nin hayatı boyunca bestelediği piyano müziği arasında yer alan Çocuk Köşesi (Children's Corner) süiti kısaca tanıtılmış; süitte öne çıkan Gradus ad Parnassum ve Golliwogg's Cakewalk minyatürleri teknik ve müzikal açıdan analiz edilmiştir.

## 7. DEBUSSY'NİN ÇOCUK KÖŞESİ SÜİTİ

Çocuk teması her dönem bütün sanat dallarında farklı yoğunluklarda işlenmiştir. Bu alanlardan biri de müziktir. "Piyano literatüründe de çocuk temasının klasik dönemden günümüze kadar yoğun bir ilgi gördüğü söylenebilir. Bu konuda birçok çalışma yürütülmüş ve yine birçok pedagojik kaynak yazılmıştır. Günümüzde gerek içerik gerekse teknik açılardan piyano eğitimi bağlamında eğitimciler tarafından yoğun biçimde kullanılan bazı kaynakların olduğu bilinmektedir" (Aliyeva, 2022: 26). Claude Debussy tarafından bestelenen Çocuk Köşesi süiti, bu konuda öne çıkan eserlerden biridir.

Çocuk Köşesi, altı bölümlük bir piyano süitidir. Eser, 1906-1908 yılları arasında yazılmıştır. Eserin basımı bestecinin daimi yayıncısı olan J. Durand tarafından gerçekleştirilmiştir. Eserin kapağı, bizzat Debussy tarafından tasarlanmıştır. Debussy, bir Fransız bestesi olmasına karşın, süitin bölüm başlıklarında İngilizce kullanmayı tercih etmiştir. Bazı kaynaklarda, bu tercihinin kızının ikinci bir dil geliştirmesine katkı sağlamak için yaptığı belirtilmektedir. Besteci bu eserini Küçük Süit türünde tanımlamıştır. Süit, ilk olarak 18 Aralık 1908'de Paris'te Harold Bauer tarafından seslendirilmiştir. Daha sonra, besteci Andre Caplet bu süiti orkestra için düzenlemiştir. 15 Mart 1911'de Çocuk Köşesi bizzat Debussy yönetiminde icra edilmiştir (Kokoreva, 2010). Çocuk Köşesi, Debussy'nin en önemli piyano eserlerinin çoğunun yaratıldığı müzikal olgunluk döneminde yazılmıştır. Bu eserde Debussy'nin, Schumann, Çaykovski ve Musorgski'nin çocuk albümlerinden etkilendiği görülebilir. Ancak, adı geçen bestecilerin albümleriyle karşılaştırıldığında, Çocuk Köşesi'ndeki parçaların daha zor ve karmaşık olduğu, piyanistlerin bu eserleri çalmak için daha fazla beceri, fantezi, teknik yetenek ve yaratıcılığa sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu özellik, çocuklara yönelik bestelerin basit melodiler ve daha kolay tekniklerle yazıldığı gelenekten farklıdır. Buna karşın, çocuklar için bestelenen müzik

türlerinin doğasında var olan küçük motifler, ritimler ve temel tonlamalar gibi özellikler, Debussy'nin Çocuk Köşesi'nde de görülmektedir. Eser diğer taraftan, bir çocuğun dünyasını, ruh halini, komik hikayelerini ve fantezilerini başarılı bir şekilde tasvir etmektedir. Minyatürler, besteci tarafından; Doktor Gradus Ad Parnassum, Jimbo'nun Ninnisi, Bebeğe Serenat, Kar Dans Ediyor, Küçük Çoban ve Golliwogg's Cakewalk şeklinde adlandırılmıştır. Süit; toccata, ninni, serenat ve dans gibi müzik türlerini içerir.

Debussy albümü kızına ithafen bestelemiştir. 1905'te Debussy'nin kızı Claude-Emma doğmuş ve çocuğa Shushu adı verilmiştir. Besteci mutluluğunu; "Birkaç gün önce küçük bir kız babası oldum. Bu sevinçli haber beni o kadar şok etti ki kafam bile karıştı" ifadesiyle dile getirmiştir (Long, 1985: 93). Albümdeki her bir eser, Shushu'nun hayatından bir anıyı veya duyguyu yansıtır. Çocuk Köşesi, "*sevgili küçük Shushu'ya, bundan sonra olacaklar için babamın şefkatli özürleriyle*" ifadesinin yer aldığı dokunaklı bir ithafla açılır. Süitteki tüm minyatürler, Debussy'nin küçük kızına duyduğu özel sıcaklık, şefkat ve sevgiyle doludur. Besteci bu süitte kızına ve çocukluk icatlarına karşı sevecen bir tavır göstererek, müziğe şakacı, yumuşak, ince mizah getirmiştir. Albümdeki her minyatür, küçük bir kızın hayatından resimler sunar. Debussy diğer taraftan, yüksek şiirin yanı sıra, albümün müziğine hem eğlenceli ironi hem de yumuşak, sevecen mizah getirmiştir. Mizah, süitin ve bölümlerinin İngilizce başlıklarında yer almaktadır. Ayrıca mizah, süitin müzikal dramaturgisinde önemli rol oynayan, daha önce tanınmış melodilerin parodisini yapma, yaygın olarak bilinen temaları ve müzikal imgeleri farklı bir şekilde yorumlama gibi müziksel tekniklerle desteklenir. Bu bakımdan ilk ve son parçalar en karakteristik olanlardır.

### 7.1. Gradus ad Parnassum

Gradus ad Parnassum, Latince'de "Parnassus'a giden adımlar" anlamına gelir. Parnassus, antik Yunan mitolojisinde sanatta, edebiyatta ve müzikte kademeli ilerleme sürecini ifade eder. Süitin ilk minyatürü olan Doktor Gradus ad Parnassum başlığı ve içeriği, Clementi'nin eğitim amaçlı Gradus ad Parnassum, Op.44 etütlerine gönderme yapar. Ancak burada Debussy, sıradan bir etüde daha şiirsel ve estetik bir yorum kazandırır. Bu minyatür, piyanistler için tipik bir etüt veya çalışmanın bir parodisidir. Onaltılık notaların sürekli akışından oluşan neşeli ve hareketli pasajlar, küçük kızın piyano başındaki çabalarını ve eğlencesini anlatır.

Debussy'nin müziğinin olağanüstü yorumcularından biri olan piyanist Alfred Korto, Gradus ad Parnassum'a ait şiirsel bir betimleme yaparak eserin başından itibaren, piyano çalan sevimli bir çocuğun hayali görüntüsüne

dikkat çekmektedir. Bu minyatür, çocuğun masum, benzersiz ve alçakgönüllü bir şekilde hilekar Muzio Clementi'nin zorluklarıyla başa çıkma mücadelesini zarif bir şekilde anlatır. Bununla beraber minyatürde, güneş ışığı, uçuşan bir sinek ve dökülen bir gül yaprağı gibi küçük şeylerden kaynaklanan sıkıntılar ve hayal kırıklıkları ile beklenmedik duraklamalar da vurgulanır. Ancak sonunda, içinde bulunduğu sınırlamalardan kurtulma arzusuyla birlikte minyatür hareketlenir ve nihayet özgürlüğü bulur (Korto, 1965).

Minyatür, do majör tonunda, Moderement anime temposunda ve 4/4'lük ölçü sayısında yazılmıştır. Do majör tonu, birçok müzikal albümlerin açılışını yapan özel bir tonalitedir. Bu albümler, farklı tonlarda yazılmış eserlerin yanı sıra daha küçük ölçekteki eserleri de içerir. Scryabin'in Altı Prelüdlü ve Stravinsky'nin Beş Parmak eserleri bu konuda örnek olarak verilebilir. Ayrıca, aynı tonda yazılmış sayısız klasik eğitimsel etütler de bulunur. Dolayısıyla Doktor Gradus ad Parnassum da bu zengin müzikal geleneğe gönderme yapar. Bu parçanın J. S. Bach'ın İyi Tampere edilmiş Klavye'nin ilk cildinin Do majör prelüdünden esinlendiği de görülmüştür.

Doktor Gradus ad Parnassum, zarif ve gizli bir ana temaya sahiptir. Toccata türünde yazılmış ilk bölümün dokusu tamamen etüt niteliğindedir. İlk ölçüden başlayarak onaltılık notalardan oluşan motif, dalgalı bir hareketle ilerler (Bkz. Örnek 1).

I. Doctor Gradus ad Parnassum  
Modérément animé

*p égal et sans sécheresse*

Örnek 1

Bu bölümdeki ritmik figürler birçok bestecinin eserinde, özellikle Cramer ve Czerny'nin etütlerinde sıkça yer alır. Ancak bu minyatürü diğer etütlerden ayıran bazı unsurlar vardır. Bu unsurlar; müzikalite, yumuşaklık, ritmik figürasyonların oluşturduğu belirli armoniler ve akorlardır. Bestecinin

belirttiği gibi minyatürün ‘egal et sans secheresse’ (pürüzsüz ve daha yumuşak) icrası, onu etütten ayıran özelliklerden biridir.

İlk bölüm, farklı tekniklerle gelişime uğrar. Burada sanki ölçülerin iç içe geçtiği görülür. Bu durum, müziğin gelişiminde süreklilik izlenimi yaratır (Bkz. Örnek 2). Burada besteci çok sayıda farklı teknik unsurlardan yararlanmıştı. Geleneksel etütlere özgü armonik figürasyonların çeşitli yönlere hareketi ve melodinin tınısal değişikliği zarif biçimde kullanılmıştır.



Örnek 2

Bölümün gelişimindeki temel özellik, melodik çizgiye özgü akıcılık ve sürekli değişimdir. Bölümler arası geçişler çok esnek ve tamamen fark edilmez şekilde gerçekleşir. Orta bölümün en çarpıcı özelliği, iki sesli akorlardan oluşan melodinin sol el partisinde seslenmesidir. Si bemol majör tonunda giriş yapan minyatürün orta bölümünde ana temanın müzikal dokusu ve ritmik yapısı önemli ölçüde değişir. Sekvenslerin yer aldığı sekizliklerin hareketi, dönüşümlü olarak sağ ve sol elde duyulur. Bu yapı, bestecinin önceki müzik dönemlerine, özellikle Barok döneme olan ilgisinin bir göstergesidir (Bkz. Örnek 3).

33 Tempo I

37 Animez un peu

*p* *expressif* *pp* *expressif* *expressif*

Örnek 3

Bas partisinde devam eden pedal sesin arka planında, üst partide seslenen anlamlı bir melodi öne çıkar (Bkz. Örnek 4).

41

*retenu* *retenu* *retenu*

Örnek 4

Üçüncü bölüm, ilk bölümün tekrarı ile sona erer. Sürekli hareket halinde olan ritmik figürler, müziğe canlılık katar. Minyatüre özgü dalgalı hareket, bölümün dinamizminde de görülür. İlk bölümden farklı olarak bu bölümde zengin dinamikler öne çıkar (Bkz. Örnek 5).





Örnek 5

## 7.2. Golliwogg's Cakewalk (Pasta Kuklanın Yürüyüşü)

Cakewalk İngilizce'de 'Pasta ile yürümek' anlamına gelmektedir. Cakewalk, 19. yüzyılda Güney Amerika'da ortaya çıkan banjo, gitar veya mandolin eşliğinde bir zenci dansıdır. Cakewalk dansının özelliği, dansçıların sanki bir pasta sunuyormuş gibi pozlarıyla vücut hareketlerini gerçekleştirmesidir. Bu dans, kölelerin ve özgür siyahların kendi kültürel ifadelerini yaratma ve kutlama biçimlerinden biridir. Dans, bazen köle sahipleri tarafından eğlenceli bir yarışma olarak düzenlenirdi. Bu yarışmalarda en iyi performansı sergileyen köleler, çift olarak bir pasta ödülünü kazanırdı. Cakewalk dansı, zamanla popülerlik kazanmış ve çeşitli dans stilleri ve müzik türleriyle birleştirilmiştir.

Çocuk Köşesi süiti parlak, muhteşem ve çok cesur bir finale sona erer. Süitin son minyatürü olan Golliwogg's Cakewalk, dinleyiciyi 19. yüzyılda ortaya çıkan Caz'ın, özellikle Ragtime'in dans dünyasına götürür. Dinleyiciye o zamanın Avrupa müziği için alışılmadık ve tamamen yeni olan dans ritimleri dünyasını tanıtır. Debussy, bu minyatürde caz ritimlerini büyük bir zevk, mizah ve zarafetle uygulamıştır. Besteci, burada caz ritimlerini ilk kez 'ciddi' müziğe entegre ederek yeni bir fikir sunmuştur. Debussy'nin bu yeni sanata gösterdiği ilgi diğer bestelerinde de görülür. 1913 yılında bestelediği Küçük Zenci (Le Petit Nègre) eseri, Golliwogg's Cakewalk minyatürünü anımsatır. Ragtime stili, Debussy tarafından General Lavine-Eccentric ve Minstrels Prelüdlerinde ve S. Joplin ve A. Marshall'ın Swipesy Cakewalk eseri ile Stravinsky'nin L'Histoire du Soldat balesinde kullanılmıştır (Stepanov-Zorin, 2017).

Hızlı tempolu, parlak ve esprili bir karaktere sahip olan minyatür, mi bemol majör tonunda, Allegro giusto temposunda ve 2/4'lük ölçü sayısında yazılmıştır. Besteci Ragtime'a özgü elementlerden; ölçünün güçlü vuruşlarında yerleşen kısa beklenmedik duraklamaları ve ritmik desenlere sahip figürasyonları ustalıklıca bu minyatüre dahil etmiştir. Enerjik bir dans havasına sahip olan minyatür, hafif bir mizahlı karakterle icra edilir. Bu parçada, bir eğlence eşliğinde zenci kukla dansının resmi çizilmiştir. Baştan sona devam eden staccatolar, sürekli hareket halinde olan ritmik figürler, keskin akorlar ve belirgin aksanlar minyatürün tüm tarzını yansıtır. Burada tempo, en dikkat çekici ifade araçlarından biridir. Belirtilen tempo, müziğin diğer yönleriyle birlikte, minyatürün atmosferini belirler ve dans karakterini, ruh halini aktarmaya yardımcı olur.

Minyatürün ilk bölümü, tüm kompozisyonun etrafında dönen keskin senkoplu parlak bir ritim ile başlar. Bu bölümde besteci, çocuğun canlı kahkahalarını, ani tepkilerini, karpislerini ve büyüleyici ruh halini ustalıklıca aktarmıştır. Kısa motiften oluşan giriş teması, renkli dinamizmiyle dikkat çeker. Burada karşımıza çıkan *f*, *piu f* ve *fff* nüansları arasında hızlı geçişler, minyatürün canlı, eğlenceli ve enerjik karakterini yansıtır. Caz türüne özgü olarak, tuhaf ritmik kalıplar ve beklenmedik vuruşlar, minyatüre farklılık katar (Bkz. Örnek 6).

## VI. Golliwogg's Cakewalk

Allegro giusto

The musical score for 'VI. Golliwogg's Cakewalk' is presented in two systems. The first system shows the piano introduction with a strong, syncopated rhythm. The second system shows the continuation of the piano introduction with dynamics ranging from p to pp, and a final section marked 'très net et très sec' with dynamics ranging from mf to p.

Örnek 6

Ani bir duraklamadan sonra minyatür marş ritimli eşliği ve basa karşı senkoplarla hareket eden ana tema ile yeniden devam eder. Bu senkoplar bir

zincir halinde birbirini takip eder. Bas partisinde hareket eden ostinatolu marş ritmi, eser boyunca seslenir (Bkz. Örnek 7).

The image displays two systems of musical notation for a piano piece. The first system begins at measure 11 and the second at measure 16. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 2/4 time signature. The upper staff (treble clef) contains a complex melodic line with numerous triplets and sixteenth notes. The lower staff (bass clef) features a steady, rhythmic accompaniment. Dynamics such as *sfz*, *p*, and *f* are indicated throughout. The tempo is marked *molto*. The piece concludes with a fermata over the final note.

Örnek 7

Bölümün dikkat çeken özelliklerinden biri de dinamiklerdir. Cake-walk gibi danslarda, dinamikler genellikle zıt noktalarda yoğunlaşır. Bölümün müzikal dinamiği sürekli değişerek, müziğin hareketli ve etkileyici doğasını vurgular.

İkinci bölüm, un peu moins vita temposuyla başlar. Bu bölümde kompozisyonun hareketli doğası değişir. Bölüm yeni bir tema ile başlar. Dinamik geçişler, şeffaf bir eşlik, çeşitli alterasyonlar ve polifonik doku bölümün temel kaynağıdır. Bas partisinde sürdürülen sesler, yoğun bir çello sesine benzemektedir. Bölüm boyunca staccatolar öne çıkar. Staccatolu sekizlik notalar, yaylı çalgıların pizzicatosunu andırır. Bölümde öne çıkan unsurlardan biri de küçük melodik ifadelerin içeriğini oluşturan çarpmalı akorlardır (Bkz. Örnek 8).

Un peu moins vite

E. P. 12420c

54

Un peu moins vite

E. P. 12420c

54

### Örnek 8

Besteci, orta bölümün tamamında *p* ve *pp* nüansına ağırlık vermiştir. Yumuşak ve büyüleyici ritmik figürler, ölçüler arası duraklamalar, melodik çizginin farklı oktavlar arasında geçişi ve değişken tempolar bölümü etkileyici kılmaktadır (Bkz. Örnek 9).

cédez - - - a tempo

mf f p

74 - - - a tempo cédez - - - a tempo

p pp p pp

### Örnek 9

Son bölümde aynı enerji dolu, neşeli müzikal ifade tekrarlanarak devam eder ve minyatür mizahi karakterle sonlanır (Bkz. Örnek 10).

The image displays a musical score for a piano piece, identified as Example 10. It consists of two systems of music. The first system begins at measure 117 and the second at measure 123. The music is written for piano and features a variety of dynamic markings, including *f* (forte), *ff* (fortissimo), and *p* (piano). The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic hairpins, indicating changes in volume and emphasis throughout the piece.

E. P. 12420c

## Örnek 10

## 8. SONUÇ

İzlenimcilik akımının önde gelen temsilcilerinden biri olan Claude Debussy, piyano müziği alanında zenginlik ve çeşitlilik bakımından sayısız eser bestelemiştir. Bestecinin piyano eserleri, sanatsal değerinin yanı sıra teknik açıdan da piyano literatürünün en iyi örnekleri arasında yerini almıştır. Bu çalışmada, izlenimcilik genel hatlarıyla ele alınmış; Debussy'nin müzik hayatı özetlenmiş; besteciliğinin gelişmesine katkı sağlayan kültürel ve müzikal unsurlara dikkat çekilmiş; Çocuk Köşesi süitinden Gradus ad Parnassum ve Golliwogg's Cakewalk minyatürleri tematik ve müzikal açıdan analiz edilmiştir.

Bestecinin büyük formlu eserleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Ancak çocuklar için yazılmış olan bu albüm Türkiye'de piyano eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalarda ele alınmamıştır. Bu minyatürler, piyanistlere farklı müzik türlerini anlama, temel teknikleri geliştirme ve izlenimcilik dönemine özgü besteleme yaklaşımlarını keşfetme fırsatı sunar. Süitte yer alan minyatürler, sanatsal repertuarın yanı sıra pedagojik açıdan da oldukça değerlidir. Bu süit, çocuklar için tasarlanmış olmakla birlikte profesyonel piyanistlerin repertuarında da yer almaktadır. Çocuk Köşesi, Debussy'nin kendisi başta olmak üzere birçok piyanist tarafından seslendirilmiştir. Eserin temel özelliklerini anlayabilmek ve pedagojik süreçlerde etkili biçimde kullanabilmek amacıyla Rahmaninof, Sofronitsky, Giezeking, Korto, Michelangeli ve Barton'un kayıtlarının dinlenmesi tavsiye edilebilir. Bu çalışmanın, Türkiye'de mesleki müzik eğitimi kurumlarında görevli eğitimcilere ve öğrencilere farklı açılardan katkı sağlaması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alekseyev, A. (1988). История фортепианного искусства. Москва: Музыка.
- Aliyeva, M. (2022). P. I. Çaykovski'nin Op. 39 Çocuk Albümü'nün Tematik ve Müzikal Analizi. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aşvang, A. (1935). Клод Дебюсси. Москва: Музыка.
- Bartok, B. (1968). О Дебюсси. Москва: Сов. Композитор.
- Виков, V. (2015). К. Дебюсси-пианист: В годы учения в консерватории. Актуальные Проблемы Высшего Музыкального Образования, 2(36), 67-71.
- Charton, A. (2016). Дебюсси. Жизнь замечательных людей. Москва: Молодая гвардия.
- Korto, A. (1965). О. Фортепианная музыка Клода Дебюсси. Москва: Музыка.
- Debussy, C. (1921). Monsieur Croche, Antidilettante. Paris: Dorbon-aîné Dorbon-aîné.
- Debussy, C. (1964). Статьи, рецензии, беседы. Ленинград: Музыка.
- İlyasoğlu, E. (1994). Zaman İçinde Müzik. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Keldiş, G. (1990). Музыкальный энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия.
- Kokoreva, L. (2010). Клод Дебюсси: Исследование. Москва: Музыка.
- Levik, B. (1972). Музыкальная литература зарубежных стран. Москва: Музыка.
- Long, M. (1985). За роялем с Дебюсси. Москва: Музыка.
- Martışkina, T. (2008). Импрессионистическое мировоззрение в западноевропейской культуре XIX века: Истоки, сущность и значение. Диссертация, Нижневартковский Государственный Гуманитарный Университет.
- Mehtiyeva, N. (2003). Konser Kılavuzu. Ankara: Yorum Matbaası.
- Mimaroğlu İ. (2019). Müzik Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nestyev, İ. (1967). История зарубежной музыки. Москва: Музыка.
- Rewald, J. (1959). История импрессионизма. Москва: Искусство.
- Samu, M. (2004). Impressionism: Art and Modernity.” Erişim: [https://www.metmuseum.org/toah/hd/imml/hd\\_imml.htm](https://www.metmuseum.org/toah/hd/imml/hd_imml.htm)
- Say, A. (2005). Müzik Tarihi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2001). Müziğin Kitabı. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Stepanov-Zorin, İ. (2017). Кекуок на восьмидесятилетии! Erişim: <https://proza.ru/2017/05/06/506>
- Stravinsky, İ. (1971). Диалоги Воспоминания Размышления. Москва: Музыка.

Tvorogin, R. (2020). Импрессионизм. Ворота в новейшее искусство. Erişim: <https://tvorogin.ru/impressionizm>

Web 1 (2023). Клод Дебюсси. Erişim: <https://soundtimes.ru/muzykalnaya-shkatulka/velikie-kompozitory/klod-debyussi>

## Kars Halkevi Bünyesinde Gerçekleşen 26 Eylül Dil Bayramı Kutlamaları (1934-1948)

Güler ERTEM<sup>1</sup>

### 1. GİRİŞ

1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, ülkemizde toplumsal açıdan farklı yönde olacak gelişmelerin başlangıcı sayılabilir (İmer, 1998; s. 44). Yazı dilinin sadeleştirilmesi konusu da Tanzimat devrinin önemli konularından olurken, bu dönemin yazarları Türkçenin bilim ve edebiyat dili olarak yeni bir kimlik kazanması gerektiği üzerinde önemle durmuşlardır. Yine Tanzimat aydınları dilde sadeleşmenin önemini ve gereğini belirten yazıları kaleme almışlar, böylelikle de “*dilin sadeleştirilmesi ve Türkçeye önem verilmesi düşüncesi*” gün geçtikçe kuvvetlenerek yayılmış ve bir akım haline gelmiştir (Bayar, 2014; s.96). Arap harflerinin Türk dilini ifade etmekte eksik kalması ve öğrenilmesinin zorluğu gibi sebepler, başta Tanzimat Dönemi olmak üzere ilerleyen zamanlarda Osmanlıcaya karşı oluşan tepki ile beraber alfabe sisteminde de tepkiye yol açmıştır (Turan, 2018; s.381-383).

Tanzimat’tan sonra dildeki esaslı gelişme İkinci Meşrutiyet’ten sonra *milli dil ve milli kültür* fikrinin gündeme gelmesi ile ortaya çıkmıştır. II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet Dönemi’ne kadar olan zaman diliminde ise hem dilde hem de edebiyatta “milliyetçilik” fikrinin ön planda olduğu bir devre olmuştur. Milliyetçilik olgusu özellikle Balkan Savaşları sonucunda daha da önem kazanmıştır. Zira I. Balkan Savaşı’nın mağlubiyetle sonuçlanması ve bir kısım topraklarımızın elimizden çıkması, toplumda milliyetçilik duygularını geliştirmiş ve sade dile eğilimi tetiklemiştir. I. Dünya Savaşı’na geldiğinde düşünce ve yazı sahasında durgunluk yaşanmışsa da 1917 yılında Ziya Gökalp ve arkadaşları tarafından çıkarılan “Yeni Mecmua” sade Türkçe ve milli edebiyat akımının güç kazanmasında önemli olmuştur (Bayar, 2014; 96-97). Arapça ve Farsçanın etkisiyle dilimize geçmiş olan kelime ve eklerin

1 Öğr.Gör., Ardahan Üniversitesi, Rektörlük Ortak Dersler Bölümü, gulerertem@ardahan.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6786-3319



sayısını hayli fazla olduğunu dile getiren Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin bu durumun Türkçenin gelişmesine engel olduğunu ve onun gelişmesini engellediğini belirtmişlerdir(Korkmaz, 2023; s.730).

Tanzimattan Cumhuriyet öncesi döneme kadar dili sadeleştirme çalışmalarında istenilen sonuca pek de ulaşamamıştır. Türk dilinin yüzyıllarca hor görülüp ihmal edilme durumu bu başarısızlığın en esaslı sebebi olmuştur. Dil faaliyetlerinin esaslı bir şekilde yoğunluk kazandığı dönem, Cumhuriyet Döneminde başlamıştır (Bayar, 2014; s.97).Cumhuriyet Döneminde *dilin ıslahı, sade dil, “en sade Osmanlıca* gibi çalışmaların üzerinde, toplumsal bir değişim olarak dil planlaması söz konusu olmuştur (İmer, 1998; s.52).

Cumhuriyet idaresine geçildikten sonra Türk toplumunun anlayacağı, en azından kendi kendine konuşup anlaşabildiği, dil ile yazı dili arasındaki fark ve kopukluğun devam etmesi yine eski harflerin zorluğu ile alakalı düşünceler ve tartışmalar Mustafa Kemal’in Harf İnkılabı’nı gerçekleştirmesi ile son bulmuştur. 1 Kasım 1928’de gerçekleşen Latin harflerinin kabulünden bir ay sonra ülkede tümüyle yeni harflere geçilmiş (Solak Sağlam, Aman, 2019; s.1469; Turan, 2018; s. 392-393) bütün devlet daireleri, şirket, dernek ve özel müesseselerde yeni Türk harfleri ile yazılan yazıların kabul edilmesi şartı getirilmiştir (Hangül, 2023; s.21).

Dil alanında gelişmeler bu şekilde ilerlerken, tarihimizi iyi bilmek ve bu içerikte derin incelemeler yapmak, milli dil bilincinin iyice kavranması adına bir gereklilik arz edince, bu doğrultuda Mustafa Kemal’in isteği ve Afet İnan’ın teklifleri ile 1930 yılının Haziran ayında Türk Ocakları’nın 6. şurasında “Türk Tarih Heyeti” kurulmuştur. Kısa bir süre sonra Türk Ocakları’nın kapanması ile bu heyet 12 Nisan 1931’de “Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti” adını alarak, milli-tarih, millî-dil anlayışını birleştirmiş ve çalışmalarına başlamıştır (Bayar, 2014; s. 98).

Türk dilinin önemi ve zenginliği üzerine uzunca zaman ayıran Mustafa Kemal Paşa, uygun bulduğu her ortamda dil meselesini gündeme getirmiş, düşüncelerini paylaşmış, uzmanların görüşlerini almış ve yapılması gerekenler konusunda talimat vermiştir. Mustafa Kemal’in önemle üzerinde durduğu bir diğer konu da halkın dil meselesini sahiplenmesi adına kamuoyu oluşturulması idi. Dil konusundaki çalışmaları bizzat yürüten Mustafa Kemal, işin bilimsel kısmını da göz ardı etmemiş (Altan, 2019; s. 53) ve 12 Temmuz 1932’de daha sonra adı “Türk Dil Kurumu” olan “Türk Dili Tetkik Cemiyeti”nin kurulmasını sağlamıştır. Mustafa Kemal, Türk Dil Kurumu ile alakalı olarak iki yönlü hedef belirlemiştir. Bu hedeflerden ilki:

*“Türk dilinin sadeleşmesi, halkın konuşma dili arasında bir birlik ve ahenk kurulması. Konuşma, edebiyat ve bilim dilimizin kesin kurullarla tespit edilerek tarihi metinlerden ve yaşayan halk lehçelerinden taramalar, derlemeler yaparak bir kelime ve terim hazinesi vücuda getirilmesi.*

2. Dil incelemelerinde ikinci hedef tarihi araştırmalarda belge olan ölü veya eski dillerin metotlu bir şekilde incelenmesi ve mukayese edilmesi” olmuştur (Sakaoglu, 1994; s. 23,24,28).

Mustafa Kemal döneminde gerçekleşen; 26 Eylül-6 Ekim 1932 tarihli I. Türk Dil Kurultayı, 18-25 Ağustos 1934 tarihli II. Türk Dil kurultayı ve 24-31 Ağustos 1936 yılında gerçekleşen III. Türk Dili kurultayında, Türk Dili üzerine esaslı çalışmalar yapılmıştır (Bayar, 2014; s.99,102,104).

26 Eylül 1932 tarihinde Dolmabahçe Sarayı’nda Mustafa Kemal’in de katılımıyla gerçekleşen ve başkanlığına Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı Kâzım Paşa, ikinci başkanlıklarına da Reşit Galip ve Samih Rifat Bey’lerin getirildiği ilk Türk Dili Kurultayı’nın sonlarına doğru, Halit Fahri Bey’in kurultayın açılış günü olan 26 Eylül’ün Dil Bayramı olarak kutlanması yönünde bir teklifi olmuştur. Kurultay üyelerince değerlendirilen bu teklif kabul edilmiş ve ülkemizde her yıl 26 Eylül’ün Dil Bayramı olarak kutlanmasına karar verilmiştir (Alparslan,Kocaoğlu, 2022;s. 1701).

26 Eylül’ün Türk Dil Bayramı olarak kutlanmasına karar verilmesinin ardından, bu bayram tüm yurttaki çeşitli etkinlikler düzenlenerek heyecanla kutlanmaya başlanmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği tarafından takip edilen politikalar hedefinde, halkın milli şuurunun canlı tutulması gagesi ile belirlenen etkinlikler, halkevlerinin dil-tarih ve edebiyat şubeleri tarafından hayata geçirilmiştir. Bir kültür yuvası olan halkevi, Dil Bayramı kutlamalarının faal geçmesini asli görevlerden saymış ve bu doğrultuda da zengin içerikli programlar hazırlamıştır (Özüçetin, Kara, Bolat, 2017; s. 225; Aydın, Aydın, Kaya, 2016;s. 9).

## 2. TÜRKİYE’DE HALKEVLERİNİN KURULUŞU

Milliyetçilik fikrini esas alarak; daha çok milli dil ve milli tarih alanında çalışmalarını yürüten ve 1912’de resmi olarak kurulan Türk Ocakları, çeşitli sebeplerle 10 Ocak 1931 tarihinde kendi kendini feshetmiş, mal varlıkları da Cumhuriyet Halk Fırkası’na devredilmiştir. Milli şuurun güçlenmesinde önemli katkıları olan bu kurumların zorla mı yoksa kendi istekleri ile mi kapandığı konusu bir süre gündemde kalıp tartışma konusu olsa da; 1930’lu yıllara gelindiğinde bu kurumların görevini tamamladığı düşünülmüş, yerine daha fonksiyonel başka bir kurum tasarlanmış ve bu kurumun adı, Halkevi olarak belirlenmiştir (Özdemir& Aktaş, 2011; s. 237-241).

Cumhuriyetin ve Cumhuriyet ideolojisinin bilhassa da 1930'lu yıllardaki ekonomik ve toplumsal şartların bir sonucu olan Halkevleri; II. Meşrutiyet Dönemi ve Türk Ocakları'nın tecrübe ve birikiminin de katkısıyla 14 merkezde 19 Şubat 1932 tarihinde törenle açılmıştır (Arıkan, 1999; s. 262,268). Söz konusu iller başta Ankara olmak üzere: Afyon, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü (İstanbul), Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun idi (Kürkçüoğlu, Okur, 20017; s. 13). Hedefi, CHP'nin “*yurtiçinde inkılâp ve sosyal ilerleme hamlelerini ve hareketlerini daimi surette ayakta tutmak ve geliştirmek*” olan (Olgun, 2019; s. 5) halkevlerinin sayısı kapatılma yılı olan 1951'e kadar, 1'i yurtdışında olmak üzere 63 ilde toplam 478 olmuştur ( Kürkçüoğlu, Okur, 20007; s. 13).

1932 yılında CHP tarafından hazırlanan ve 1940 yılında tekrar incelenerek hazırlanan “*Halkevi Teşkilat, İdare ve Mesai talimatnamesi*” ne göre halkevlerinin 9 farklı şube: “*Dil ve Edebiyat Şubesi, Sosyal Yardım Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi, Kütüphane ve Yayın Şubesi, Güzel Sanatlar Şubesi, Temsil Şubesi, Spor Şubesi, Köycülük Şubesi, Tarih ve Müze Şubesi*” halinde teşkilatlanacağı belirtildiği gibi bu şubelerin hepsinin bir halkevinin açılmasında şart olmadığı 3 şubenin olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir. Açılması zorunlu olan şube ise kütüphane şubesi idi (Kürkçüoğlu, Okur, 2017; s. 14-15).

Halkevi açabilmenin şartlarını taşıyamayan ve fiziki imkânları da bulunmayan bazı kırsal kesimlerde, halkevlerinin kuruluş misyonuna uygun olarak da halkodaları açılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda 1939 yılında 20 maddeden oluşan halkodaları talimatnamesi hazırlanmış ve 19 Şubat 1940 tarihinde 141 halkodası faaliyete geçmiştir. Sayıları hızlıca artan halkodaları 1950 yılına gelindiğinde 3.500 olmuş; bazı halkodaları da ilerleyen zamanlarda halkevlerine dönüştürülmüştür (Özdemir, Aktaş, 2011; s. 258). Daha çok küçük kasabalar, düzeni oturmuş ve özellikle de okul bulunan köylerde açılan ve halkevlerinin köy ve kasabalardaki karşılığı olan halkodaları da tıpkı halkevleri gibi CHP il teşkilatına bağlı idi (Oran Arslan, 2008; s. 42).

Türk çağdaşlaşmasının inkılâp sürecinde etkili bir modernleştirici araç olarak faaliyetlerini yürüten halkevleri; sanat, spor, kültür gibi öğelerle milli bütünlük bilincinin uyanmasını sağlamışlardır. Milli bayramlar başta olmak üzere Dil Bayramları ve soyadı verme günleri düzenlemişler, inkılâpların yayılmasında ve benimsenmesinde önemli fayda sağlamışlardır. Okuma-yazma kursları ile okur-yazar oranını artırdıkları gibi kitaplık ve kütüphanelerle, özellikle gençliğin eğitim ve bilinç gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Dil, tarih ve folklor alanlarında araştırmalar yaptığı gibi

halkın güzel sanatlar ile tanışmasına önayak olmuş; aynı zamanda çağa uygun tarzda eğlenceler düzenlemişlerdir. Yine halk bu kurumlar sayesinde hem tiyatro ve sinema gibi görsel sanatları hem de güzel sanatlar alanında batılı ve milli unsurlarla tanışmıştır. Kadının toplum içinde yerini iyi bilen halkevleri, kadınlara da ayrı bir önem vermiş, açılan kurslara devam eden kadınların hem sosyalleşmelerine hem de para kazanarak aile bütçesine katkı sağlamalarına yol açmıştır (Özdemir, Aktaş, 2011; s. 260-261).

1932'den 1951'e kadar olan süreçte ciddi işlere imza atan halkevlerinin faaliyetlerinde, CHP Genel Sekreterliği doğrudan alakalı ve müdahil olmuştur. *“Halkevleri 9 yıl içerisinde toplam 65 dergiyi yayın hayatına kazandırdı. 500'ün üzerinde kitap yayınladı. 23.000'i geçen konferans, 12.000'i aşan temsil, 9.000 dolaylarında konser ve 7.000 film gösterisi etkinliği gerçekleştirdi. Ayrıca bu dönem içerisinde yüzlerce sanat sergisi açıldı. 2.600.000 kişi 453.000 kitaba ulaştı”*. Spor ve yabancı dilin etkin olmaya çalışan halkevleri bu vesile ile spor yeteneklerin gösterilmesi adına yarışmalar düzenlemiş; yabancı dil dersleri ve kursları tertip etmiştir (Ural & Oran Arslan, 2015; s. 103).

Toplumun her alanda ilerlemesine önemli katkılar sağlayan halkevlerinin durumu çok partili hayata geçildikten sonra giderek tartışma yaratmıştır. Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi ile CHP ile DP arasında, halkevlerinin durumu hakkında gerçekleşen görüşmelerin kesin bir neticeye ulaşmaması ile 8 Ağustos 1951 tarih ve 5830 sayılı yasa ile (Arıkan, 1999; s. 278-279) halkevleri ve halkodaları menkul ve gayrimenkul tüm varlıkları ile hazineye devredilerek kapatılmıştır (Oran Arslan, 2008; s. 43).

### 3. KARS HALKEVİ

Kars Halkevi, 24 Şubat 1933 tarihinde eski Türk Ocakları'ndan kalma binada, Vali, Alay Komutanı ve Belediye Başkanının yanın da Kars'ın ileri gelenleri ve çok sayıda vatandaşın katılımı ile görkemli bir törenle açılmıştır. *“1932 CHP Halkevleri çalışma talimatnamesi”*ne uygun olarak komiteler kurma yoluna giden Kars Halkevi, talimatnamede belirtilen 9 şubeden başlangıçta sadece 6'sını açabildi. Kuruluşları zaman içinde gerçekleşen Kars Halkevi'nin komiteler şu şekildedir:

*“Dil-Edebiyat-Tarih Komitesi: 4 Mart 1933*

*Kütüphane ve Neşriyat Komitesi: 4 Mart 1933*

*Spor Komitesi: 4 Mart 1933*

*Temsil Komitesi: 4 Mart 1933*

*Köycülik Komitesi: 4 Mart 1933*

*Güzel Sanatlar Komitesi: 21 Mart 1933*

*Halk Dersaneleri ve Kurslar Komitesi: 2 Nisan 1933*

*Sosyal Yardım Komitesi: 24 Aralık 1935*

*Müzecilik Komitesi: 21 Nisan 1940” ( Atlı, 2013; 51-52).*

Başkanı, Milli Emniyet Müfettişi Eyüp Saygın olan Kars Halkevinin idare heyetinde görevli isimler ise şunlar idi: “*Neşriyat Komitesi Reisi, Ahmet Cevat Gobi (Adalar Ortaokulu Müdürü), Tarih Komitesi Reisi, İsmail Yener (Vefa Lisesi Tarih Öğretmeni), Spor Komitesi Reisi, Ziya Halim Çilingiroğlu (Müteahhit), Güzel Sanatlar Komitesi Reisi, Feyzi Sacit Aktagel (Foto Ar Sahibi), Kurslar Komitesi Reisi, Nusret Feridun Alaydın (Ankara Ticaret Odasında Memur)*” (Aydoğan, 2006; s. 102).

Kars Halkevi, açılışın ardından hızlı bir şekilde teşkilatlanmaya geçmiş, köy ve kazalarda şube açabilme amacıyla çalışmalarını hızlandırmıştır. Bu amaçla önce; 23.2.1934 tarihinde Iğdır kazasında halkevi açılması uygun görülmüştür. Ardından Ardahan, Kağızman ve Sarıkamış'ta halkevi açabilme adına istekler göz önüne alınarak 24.11. 1936 tarihinde de Vilayet Heyeti buralarda da halkevlerinin açılmasına yetki vermiştir. Yine Kars'a bağlı kazalardan Posof ve Tuzluca'da halkevi açıldığı gibi Arpaçay'da ve diğer kazalarda bilhassa da köylerde birçok halkodası açılmıştır (Aydoğan, 2006; s. 105-106). 1946 yılı itibarıyla Kars'ta halkevi sayısı 6 iken halk odası sayısı ise 110'a ulaşmıştır (Ural, Oran Arslan; 2015, s. 105).

Halkevi görevlileri, bölgede örgütlenmenin dışında bölgenin kültürüne katkı sağlayacak bir dergi çıkarılması adına faaliyete geçmiş ve halkevinin yayın organı olan “*Doğuş'u*” 29 Ekim 1933 tarihinde okuyucuyla buluşturmuştur (Aydoğan, 2006; s. 107). Bu derginin sorumlu ilk müdürü Nesip Yağmurdereli olurken; ardından Ziya Özkaynak bu göreve devam etmiştir (Ural, Oran Arslan, 2015; s. 106).

İlk sayısı Cumhuriyetin 10. yıl dönümüne denk gelen dergi hem ulusal hem de yöresel içerikte yeni bilgi ve görüşleri ortaya koyarken edebiyat ve tarih alanında araştırmalar başlığında yer alan bilgiler ile de bölgenin tarihi açısından birçok eksikliğini kapatacak esaslı ilk inceleme ve araştırmaları sunmuştur. Birtakım sebeplerle yayın hayatına ara verdiği görülen dergi, 1950 yılının ocak, şubat ve mart aylarındaki yayınları ile 64. sayıya ulaşmıştır. Dergi, son sayısını 25 Nisan 1950 tarihinde, Kars'ın kurtuluşu hatırası ile özel sayısını çıkararak, 65. sayıyla yayın hayatına son vermiştir. Halkevlerinin kapatılmasına ilişkin, 5830 sayılı yasa ile halkevleri kapatılınca Doğuş'un da resmi olarak yayın hayatı tamamlanmıştır (Atlı, 2013; s. 148-149).

Kars Halkevi, serhat şehri olan Kars için oldukça önemli bir görev üstlenmişti. Zira Kars'ın sınır şehri olması o yıllarda halen göç almasına sebep olduğu gibi halkın sosyal açıdan eksiklerini tamamlama adına halkevi, gerçekleştireceği çalışmalarla idarecilerin ve halkın ihtiyaçlarına karşılık gelmeliydi. Halkın ilgisinin yoğun, üyelerinin eğitim seviyelerinin ileri boyutta olduğu Kars Halkevi'nde, kuruluşundan itibaren bir yıl içerisinde, dört temsil, farklı alanlarda on genel toplantı ve on iki konferans tertip edilmiş ve iki bin beş yüz kişiye ulaşımıştır (Oran Arslan, 2008; s. 45).

Her alanda aktif olmaya çalışan halkevinde, çeşitli alanlarda konferanslar düzenlenmiş, münazaralar yapılmış, folklorik değerlerin yaşatılması adına milli oyunlar kursu açılmıştır. Ülke genelinde gerçekleşen yarışmalarla da alakalı olan Kars Halkevi, bu yarışmalara temsilci göndermiştir. Âşık edebiyatının zengin olduğu bölgede gerçekleşen etkinliklerden faydalanmak adına Ankara Radyosu da halkevinin bu çalışmaları için programlar hazırlamıştır. Cumhuriyetin emanet edildiği gençliği yetiştirmek amacıyla Türkçe okuma-yazma kursu açan halkevi bu konuya ayrıca önem vermiştir. Yine kadınları da unutmayan Kars Halkevi, kırsalda yaşayan kadınlar için gezici okuma yazma kursları düzenlemiş, CHP Genel Merkezi'nin bağlantısıyla vücuda getirilen, dokuma-nakış gibi kursları da imkânları dâhilinde faaliyete geçirecek, kadınlara ekonomik ve kültürel alanda fırsatlar sunmuştur. Eğitim, kültür, yardım ve dayanışma konularına özel önem veren Kars Halkevinde; bir sinemanın açılarak eğitim ve kültür alanında filmlerin halka sunulması, halkın ve öğrencilerin faydalanması adına zengin bir kütüphanenin açılması, maddi imkânlardan yoksun halk ve öğrencilerin ihtiyaçlarının temini ve İngilizce-Fransızca gibi dil kurslarının açılması bu alanlara örnek teşkil etmiştir (Aydoğan, 2006; s. 109-112).

#### **4. KARS'TA GERÇEKLEŞEN DİL BAYRAMI KUTLAMALARI (1934-1948)**

##### **4.1. 1934 Yılı Kutlamaları**

Ağustos 1932'de birincisi düzenlenen ve iki yılda bir gerçekleştirilen dil kurultaylarına, halkevlerinin dil-edebiyat bölümlerinden gönderilen temsilciler, kurultay kararlarını şahsen yerinde takip etmişlerdir. (Özüçetin vd.2017; s. 255) Bu vesile ile İstanbul'da Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın huzurunda gerçekleşen II. Büyük Dil Kurultayı'nda Kars Halkevini dil-tarih ve edebiyat mümessili Lise Tarih Öğretmeni İsmail Yaver temsil etmiştir (Doğuş Dergisi, S. 12, 1 Teşrin-i Evvel 1934; s.4).

1934 yılı Dil Bayramına ilişkin, İsmail Yaver tarafından Doğuş Dergisinde 26 Eylül başlıklı bir yazı yayımlanmıştır. Yaver, bayramların en yenisi olarak

nitelediği 26 Eylül Dil Bayramını; Türk dünyasına doğan parlak günlerin en büyüğü olduğunu, yıllarca bayramlara hasret kalan Türkün her gününün artık bayram olacağını, kara günleri boynunu bükerek seyreden Türk çocuğunun kara mazisini geçmişte bıraktığını, yaptığı her yeniliğin ve her sıyrılsın ona sevinç ve bayram yaşatacağını söylemiştir. Dilsiz veya başkalarının dilleri ile konuşan milletlerin istiklalsiz ve esir olduklarını, Türklerin ise tarihe geçtiği günden beri esir olmadığını, dilini konuşdurup medeniyetini aştığını vurgulayan yazar; Türkün dağılan dilinin kurtarılmak istendiği ve bu savaşa başlandığı, her savaşın bir bayramı olduğu gibi Türk dilinin de kurtuluş bayramının olacağını anlatmıştır.

Bugünlere gelmemize ışık tutan büyük şefler sayesinde, geçmişte yaşanan acıları yaşamadığımız, ülkemizin artarak devam eden gücünün ülkemize yeni bayramlar, yeni sevinç günleri kazandıracağı, bir gün ülkenin baştanbaşa bayram yeri olacağını dile getiren yazar; zincirlerini kıran Türk çocuğunun, başındaki kızıl ve alev saçlı şefin hareketleriyle onulmaz engelleri aştığı, setleri yıktığını, Büyük Başbuğuna yemin eden Türk çocuğunun durmadan koştuğunu, bu şekilde ant içtiğini verilen armağanı böyle koruduğunu belirtmiş ve: *“İşte biz Türk çocukları böyleyiz.. Bize Gazimiz böyle dedi”* diyerek Türk gençliğinin azim ve kararlılığını bir kez daha vurgulamıştır.

Yine yazar; Senelerden beri her şeyimiz gibi yok edilen dilimizi kurtarmak adına yapılan savaşın ilk adımına 12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin kuruluşu ile başlanıldığı, 26 Eylül 1932’de toplanan ilk kurultayın da birinci büyük adımı attığı ve memleketin her köşesinden her sınıftan vatandaşın canla başla dil savaşına katıldığı ve nihayet 18 Ağustos 1934’te II. Dil Kurultayı’nın açıldığını söylemiştir. Yüzlerce sayfa çevrildiği halde kendi ulu neslimize ve nam dolu işlerine hiç rastlanılmadığı, tarihimizin şeref dolu günlerinin saklandığı ve tarihimizle alakası olmayan çalışmaların neticesinde milli benliğimizin kapalı, milli varlığımızın sisli kaldığı bu durumun da asırlarca öyle devam ettiği; ama artık o asırların devrildiği, Türk benliğinin ortaya çıktığını söylenmiştir. Dil kurultayı bilgilerince ortaya çıkarılan hakikatler neticesinde grup grup isimler altında ayrılan dillerin Türk diline yabancı olmayan diller olduğu, Türklerin medeniyeti yaydığı yerlerde dilini de yaydığı, tarihimiz kadar dilimizin de engin olduğu, tarihimizi karartmak isteyenlere nasıl cevap verildiyse dilimizi bozup çalmaya çalışanlara da aynı yöntemle cevap verileceği, bu uğurda her şeyin yapılacağı, elverir ki başımızda büyük Gazi gibi eksilmeyen bir varlık kaynağı olsun, diyen yazar yazısını sonlandırmıştır (Doğuş Dergisi, S. 13, 1 İkinci Tş. 1934; s. 3).

#### 4.2. 1935 ve 1936 Yılı Kutlamaları

1935 yılı Dil Bayramı kutlamalarında Kars Halkevi'nde, halkevinin dil-tarih ve edebiyat şubesinin başkanı Lise Tarih Öğretmeni Yaver Baştımar aracılığı ile dil içeriğinde konferans verilmiştir (Atlı, 2013;s. 74).

Kars Cumhuriyet Halk Fırkası Vilayet İdare Heyeti tarafından Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği'ne 1.9.1936 tarihinde gönderilen yazıda: 24 Ağustos 1936 tarihli 3. Türk Dil Kurultayı'nın açılışı dolayısıyla vilayet merkezinde ve bütün kazalarda törenlerin yapıldığı, mevcut kurumlar aracılığı ile Kurultay Başkanlığı'nın kutlandığı, kurultayın ehemmiyeti hakkında söylev ve konferansların tertip edildiği belirtilmişken vilayet gazetesinde de yayın yapıldığı yer almıştır. (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 490.01.1168.104.1. s.2).

Türk Dil Kurultayı'nın açılış yıl dönümü, Kars'ın kazalarından Iğdır'da da muntazam bir programla kutlanmıştır. CHP Iğdır Halkevi Başkanlığı tarafından CHP Genel Sekreterliği'ne 4.9.1936 tarihinde gönderilen yazıda, kutlamanın içeriğine dair bilgi verilmiştir. Söz konusu kutlama şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Saat 14.00'da Iğdır Halkevi'nde Dil Bayramı kutlamasına İstiklal Marşı ile başlandı. Marşın ardından hariçten elde edilen radyo vasıtası ile İstanbul dinlendi.
2. Radyo dinletisinin ardından, Kaymakam Nedim Ak Yıldırım ve halkevi başkanı Rıza Yalçın tarafından Türk dili hakkında birer söylev verildi.
3. Söylevlerin ardından onuncu yıl dönümü marşı söylendi ve ince saz eşliğinde akşam saat 18.00'a kadar ulusal oyunlar oynanarak eğlenceler düzenlendi.
4. Oyunların ardından merasim bitti. Akşam bir konser düzenlendi ve halkevi başkanı tarafından dil devrimimizin anlam ve içeriğini, Türk dilinin zenginliğini konu edinen bir konferans tertip edildi, ardından da merasim son buldu (BCA, 490.01.1168.104.1. s.1).

#### 4.3. 1938 Yılı Kutlamaları

1938 yılı Dil Bayramı kutlama merasimlerinden önce CHP Genel Sekreterliği tarafından Dil Bayramı kutlamaları hakkında halkevlerine bir tamim gönderilmiştir. Bu tahminde: 1938 yılı Dil Bayramı'nın pazartesi günü kutlanacağı, o gün Ankara ve İstanbul radyolarının İstanbul merkezinde birleştirilerek, Türk Dil Kurumu adına bir söylev gerçekleştireceği,



radıyoya sahip olan halkevlerinin bu söylevi dinledikten sonra hazırladıkları programlara devam edeceği, radyo temin edemeyen halkevlerinin ise hazırlayacakları programlarla bu bayramı kutlayacakları bildirilmiştir. Tamimde ayrıca programların geçen yılki kutlama programının esasları göz önünde tutularak hazırlanması belirtilirken, belli bakanlıklara da tebrik telgraflarının çekilmesi istenmiştir (BCA, 490.01.4.18.24. s.1).

1938’de gerçekleşen Dil Bayramı’na ilişkin Kars Vilayet gazetesinde “26 Eylül Dil Bayramı, şebrimizde büyük tezahürat ve heyecanla kutlandı” başlığı yer almıştır. Gazetede bayrama ilişkin; ülkenin her yerinde olduğu gibi Kars’ta da bu bayramın icap ettiği şekilde yaşatıldığı, Kars Halkevi’nde gerçekleşen törende vali, memur ve halktan oluşan büyük bir kalabalık huzurunda dil devrimi hakkında konferanslar verildiği, şiirlerin okunduğu ve halkevi müzik öğretmenleri tarafından güzel parçaların çalındığı, bu suretle de bayramın çok manalı geçtiği yer almıştır. Günün anlam ve önemini kavrayabilme adına yerel gazetede Tarhan Toker tarafından dil hakkında neşriyatlar da yer almıştır. *Türk dili ve Dilimizde Devrim* başlıklı neşriyatta bunlardan biridir.

“*Dil: ulusun varlığını, Kültürünü, siyasal ve sosyal bütünlüğünü, kudemini ve tarih karşısında karakterini gösteren başlı başına bir bütün ve esastır.*” paragrafi ile başlayan söz konusu yazıda yazar; Türkülerin yıllar önceki kültürel ve ilmi hayatının birçok ülkede halen yaşatıldığı, Türk ulusunun her gittiği ülkeyi bütün varlığı ile temsil ettiği, çok eski ve kültürlü bir geçmişe sahip olan bu ulusun kolay kolay temsil edilemeyeceğinden bahsetmiştir. Yine yazar; dedelerimizin sadece siyasi, iktisadi ve zirai alanlarda değil; kültür alanında da varlık ve başarı gösterdiğini, böyle yüksek ve derin bir kültür ve soysallığın tek faktörünün ise her şeyden önce dilin soylu orijinalitesine bağlı olduğunu dile getirmiştir. Şöyle ki binlerce yıl dünyaya medeniyet hocalığı yapan bir ulusun doğal olarak köklü ve ünlü bir dilinin olduğu, bu dilin izlerine eski eserlerde, yazıtlarda tabletlerde ve höyüklerde rastlanıldığından söz edilmiştir. Yazar, bazı Türk boylarının (Çuvaşlar, Kırgızlar, Tebterler, Karaçaylar, Azeriler) konuştuğu ana dilin Türkçe olduğunu özellikle de Yakutların en eski Türk dilini korumaları bakımından çok değerli kaynak olduğunu, bu boyun bütün lügatlerinin dilimize alınmışken, Yavuz Sultan Selim’in acemce mahlasla Farsça şiirler yazdığını ve Osmanlı İmparatorluğu’nun ulusal alandaki keşmekeşliğinin dil sahasında da yaşandığını belirtmiştir. Büyük kurtarıcı ile Türk ulusunun bağımsızlığını kazanıp, milli egemenliğe geçtikten sonra, köklü tarihimizi meydana çıkarmak adına devamlı çalıştığı bu doğrultuda da amaca ulaşıldığı vurgulanmıştır (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:9, S. 680, 27 Eylül 1938; s. 1-2).

Tarhan Toker'e ait olan ve Kars Halkevi'nde gerçekleşen bir diğer söylev de "26 Eylül Devrim tarihimizde Başlı Başına Bir Anıttır" başlıklı söylevidir.

Yazar bu söylevinde de 26 Eylül 1932 yılında açılan ilk dil kurultayı ile Türk Dil Kurumu'nun faaliyete geçtiğini, bu kurultayın Türk devrim tarihinin bir bütünlüğünü daha yarattığını belirtmiş, Türk dilinin tarihteki yerini, kültürel anlamını açıklamış ve Türk dilinin ne kadar ileri ve köklü olduğunu kavrayabilmek için de dil gruplarımızı sıralamıştır.

*"Bu ırk milattan binlerce yıl önce kullandığı çivi yazısından başka yenisey, Orhun ve Uygur alfabeler ile yazılmış eserler bırakmıştır. Bugün o eserler dünya bilginlerinin gözü önünde bir şahit olarak yükselmektedir."* diyerek Türk dilinin kökleşmiş yapısını ifade eden yazar, Türklerin hiçbir zaman yabancı dil ve yazının aksiyonu altında kalmadığının da altını çizmiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:9, S. 681, 30 Eylül 1938; s. 2).

#### 4.4. 1940, 1941 ve 1942 Yılı Kutlamaları

1939 yılından itibaren Kars Halkevi dil-edebiyat kolunun etkinlikleri oldukça azalmış ve her yıl itina ile kutlanan Dil Bayramı da kutlanmamıştır (Atlı, 2013; s.76).

Dil Bayramı'nın 8. yıl dönümü olan 1940 yılı kutlamaları ise her yıl olduğu gibi Kars Halkevi'nde kutlanmıştır. 26 Eylül 1940 tarihinde heyecanlı bir gençlik kitlesinin katıldığı kutlama töreninde; Fahrettin Çelik dil konusu üzerinde bir konferans vermiş ve iki genç de birer şiir okumuştur. Program saat 8'de her yıl olduğu gibi Ankara radyosundan verilen dil hakkındaki konferansın dinlenmesi ile devam etmiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:11, S. 881, 27 Eylül 1940; s.1).

Kars Vilayet gazetesi, Dil Bayramı kutlamalarının 9. yıl dönümü programını önceden okurlarına duyurmuştur. Programın saat 17.45'te halkevinde toplanılarak 18.00'da İstiklal Marşı ile başlanacağı, ardından Ankara radyosunda Türk Dili Kurumu adına gerçekleşecek olan söylevin dinletileceği, bu söylevden sonra da Kars'taki yerli şivelerin özelliği ve dili güzelleştirme üzerine bir konuşma yapılacağı haber edilmiş ve bütün halkın bu programa iştirak etmesi istenmiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:12, S. 981, 26 Eylül 1941; s.1).

1941 yılı kutlamalarında Türk dil devrimine başlanmış olan 26 Eylül 1932 Dil Kurultayı'nın 9. yıl dönümü münasebeti ile 26 Eylül 1941 Cuma günü saat 18.00 da Kars Halkevi'nde büyük bir toplantının yapıldığı ve Dil Bayramı'nın muntazam bir törenle kutlandığı söylenmiştir. Bu kutlama programına başta Kars Valisi Hüdayi Karataban, vali muavini, parti ve

belediye reisi, memur, muallim ve halkevi üyelerinin katıldığı, saat 18’de Ankara radyosunda Türk Dili Kurumu adına verilen konferansın dinlendiği bildirilmiştir. Programın, radyo yayınından sonra halkevi bandosu tarafından İstiklal Marşı’nın çalındığı, ardından Fahrettin Çelik tarafından Türk ve Kars lehçeleri etrafında faydalı bir konuşma gerçekleştiği ve konferanstan sonra eski ve yeni şiiri mukayese yollu birkaç şiirin okunarak sonlandığı belirtilmiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:12, S. 982, 30 Eylül 1941; s. 1).

Gazetede Dil Bayramı’na ilişkin Fuad Araslı tarafından *Dil Bayramı Münasebetiyle* başlıklı bir de neşriyat yer almıştır. Araslı konuyla alakalı olarak; öncelikle dil devrimini Atatürk’ün Türk milletinin yarımını sağlam temeller üzerine inşa eden devrimlerden biri olarak nitelemiş; ardından birçok ulusal otoritenin katılımı ile gerçekleşen 26 Eylül 1932 tarihli Türk Dil Kurultayı’nda gerçekleşen başlıca itiraz konusuna değinmiştir. Bu itiraz konusu “dil devriminin her şeyden önce bir zaman meselesi olduğu” konusu idi. Burada kurultayın maksadının yalnız ve hemen dili değiştirmek olmadığı, insanlığın en zengin ifade vasıtaları arasında olduğu halde son zamanlarda adı bile değişen Osmanlıca olan güzel Türkçemizin asırlık unutulmuşluğunu kurtarmak, diller arasındaki yüksek konumunu kendine iade etmek olduğu açıklanmıştır. Faaliyetinin ilk yıllarında kendisini zengin bir dil hazinesi içinde bulan Türk Dil Kurumu’nun çalışmalarına devam ettiği ve yakın bir zamanda bizimle birlikte tekmil ilim âleminin de dilimizin eskiliğini ve üstünlüğünü kabul ettiğine değinilmiştir. Türk dilinin zenginliği dil kurumunun kısa sürede gerçekleştirdiği çalışma ile derlenen 40 bine yakın öz Türkçe kelime ile ispatlandığını belirten yazar, dil inkılâbı ile gerçekleşen başarıları değinmiş ve Türk dilinin davasında başarı sağladığını bundan sonra da çalışmaların devam edeceğini söylemiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:12, S. 981, 26 Eylül 1941;s.1).

Kars Halkevi tarafından; Dil Bayramımızın 10. yılının, 26 Eylül cumartesi günü Kars Halkevi konferans salonunda, saat 18.45’te kutlanacağı ve halkın bu kutlamaya katılmaları yönündeki haber vilayetin yerel gazetesi tarafından vilayet sakinlerine önceden duyurulmuştur (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:13, S. 1076, 25 Eylül 1942,s. 1).Kutlama Programı önceki yıllarda olduğu gibi Türk Dil Kurumu adına verilen söylevin halkevi salonundaki radyoda dinlenmesi ve Kars Halkevi üyesi Fahrettin Çelik tarafından dil kurultayı içerikli bir konuşmasıyla gerçekleşmiştir (Atlı, 2013; s.78).

Yine günün anlam ve öneminin daha iyi anlaşılabilmesi adına Kars Gazetesinde Zahit Aray tarafından *Onuncu Dil Bayramımız* başlıklı bir yazı kaleme alınmıştır. Aray yazısında: Türk devriminin yurdumuz içinde sınıf

ayrılığını bir kenara atıp; tek bir bünyede bu devrimi güçlü temeller üzerine kurarken, bunlar içerisinde dil birliğimizi ve zenginliğimizin gelişmesine de başladığını söylemiştir. Kendisine ait olmayan bir dille duygularını ifade etmeye tahammül edemeyen Türk milletinin bu varlığın ortaya çıkması ile kendisine yeni ve sarsılmaz kıymetler verilmiş olduğu ve her yurttaşın öz Türkçe savaşında yer alması gerektiğini ve bu savaşında her devrimimiz gibi başarıya ulaşacağından bahsetmiştir.

Yazar sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

*“Yeryüzü tarihinin ilk kültür ışıklarında orta Asya Türk ana yurdundan doğup insan göç yolları gibi Ural-Hind ellerine, İran yaylasına Mezopotamya ovalarına, Önasya, Ege, Akdeniz kıyılarına, Afrika Atlas okyanusu yakınlarına kadar yayılmıştır. Türk dil kurumunun konu olarak ele aldığı ve başarılmasına savaştığı esaslar şunlardır.*

*1- Yeryüzü dilleri üzerinde Türk dilinin bir kaynak gibi gözden geçirilmesi,*

*2-Türk dilinin en eski varlıklarına kadar derinleşebilmek,*

*3- Başka dillerin (Etimoloji)lerini araştırıp bunlar arasında dil bağlarımızın unutulmuş parçalarını bulmak.”*

Yazar Türk Dil Kurumu'nun amaçlarını sıraladıktan sonra; Türk Dil Kurultayı'nın çalışmaları sayesinde halkın; ses, duygu ve düşüncede birlik olduğunu bu durumun da dünyaya karşı millet olarak bağımızı güçlendirdiğini dile getirmiştir. Öz dilimizin şekil ve mana olarak birçok değişikliğe uğramasına rağmen gramerce, sözce değişmediği bu yüzden de dilimizin bir bütün, Türk dilinin özlüğünü korumanın da bir vatan borcu olduğunun vurgulandığı yazıda; Türkçemizi yabancı yığıntılardan kurtaran, milli şuurumuzu kazandıran Ulu önder Atatürk'e ve Milli Şef İsmet İnönü'ye saygı ve şükran sunulmuştur (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:13, S. 1076, 25 Eylül 1942; s. 1).

#### **4.5. 1948 Yılı Kutlamaları**

Dil Bayramının 16. yıl dönümünün kutlanılmasından evvel Türk Dil Kurumu Genel Yazmanı tarafından Ankara'ya bir talimatname gönderilmiştir. Bu talimatnamede: Söz konusu yıl Dil Bayramının her zamankinden daha parlak bir programla kutlanması, CHP Genel Sekreterliği tarafından halkevlerine önerilmiştir. Yine Türk Dil Kurumu da 16. yıl kutlamasına ilişkin kendi kuruluşları olan halkevleri edebiyat kollarından kutlamaların canlı geçmesini önemle rica etmiş ve bu konuda kendilerine bir program göndermiştir (BCA, 030.01.105.659.4. S.2).

Söz konusu program şu şekildedir:

*“On Altıncı Türk Dil Bayramı Programı*

*26. Eylül. 1948-Pazar*

*26. Eylül. 1948 Pazar günü On altıncı Dil Bayramıdır; Her yıl olduğu gibi o gün de:*

*1- Bu Bayramı, Ankara’da bulunan Türk Dil Kurumu üyeleri ve dilseverler, saat on buçukta Atatürk’ün kabrini birlikte ziyaret ederek açacaklardır.*

*2- Saat 15teKurumun Genel Merkez binasında kutlama toplantı ve ziyaretleri yapılacaktır.*

*3- Saat 18,30 da Ankara Radyosunda Kurum adına bir söylev verilecektir.*

*4- Bu münasebetle Kurum aşağıdaki maddelerin uygulanmasını ilgililerden diler:*

a) *Söylevin halkevi ve odalarında dinlenmesini sağlamak için halkevleri ve halkodalarının kutlama törenlerini bu söylevden önce veya sonra yapmaları.*

b) *Bu törenlerde verilecek söylevlerin ve okunacak parçaların tören hakkında bir raporla birlikte Kurumun Genel yazmanlığına gönderilmesi.*

c) *Dil Bayramı dolayısıyla gazete ve dergilerimizin, dil konusu ile ilgili yazılara yer vermeleri (Esasen bu bayramın faydalarından biri de gazete ve dergilerimizin bu vesile ile halkımızı dil devrimi ve dil gelişmesi konuları etrafında aydınlatmalıdır. Onun için geçen yıllarda olduğu gibi bu yıl da Türk Basın mensuplarının değerli ilgileriyle bu büyük davayı destekleyeceklerine güvenimiz vardır).*

d) *Sütunlarında bu yayınlara yer veren gazete ve dergilerden birer sayısının, Kurumca her yıl çıkarılmakta bulunan “Yıllık”ta faydalanmak üzere “Ankara”da Türk Dil Kurumu Yayın Kolu” adına gönderilmesi.*

*5- Bu program, Halkevlerine, Basın ve Yayın Umum Müdürlüğüne, Ankara gazeteleriyle İstanbul Gazeteciler Cemiyeti Başkanlığına, Radyo Müdürlüğü ve Anadolu Ajansı Genel Müdürlüğü’ne sunulur” (BCA, 030.01.105.659.4. S.3).*

*Türk Dil Kurumu*

Kars’ta Dil Bayramı’nın 16. yılı kutlamaları Türk Dil Kurumu’nun talimatnamesine uygun olarak canlı bir programla gerçekleşmiştir. Kars Vilayet gazetesinde *Halkevinde:16ncı Dil Bayramı Kutlandı* başlığı ile kutlama programı anlatılmıştır. Kutlamanın 26 Eylül 1948 Pazar günü saat 15’te bir toplantı ile yapıldığı, halkevi üyelerinden Lise Tarih Öğretmeni Fahrettin Kırzioğlu tarafından, *“Türk dilinin gelişmesi ve Karsta dil temizliği*

*bakımından yapılacak işler”* konusu üzerine 45 dakika süren bir konferansın verildiği belirtilmiştir.

Katılımcılar tarafından ilgi ile dinlenen ve iki bölümden oluşan bu konferans şu şekildedir:

1. Bölüm. Kırzioğlu Konferansı'nın bu bölümünde: *“Türk ırkının Ana yurdundan çıkarak dünyanın dört bucağına yayılıp yerleşirken neler kaybettiğini; Çin, Hint, İran ve Arabistan ile Afrikaya Orta-Avrupa'ya islamiyetten önce ve sonraları yerleşen Türk kol ve boylarının nasıl eriyip gittiğini; bugün ana dilini konuşan Türk kavimlerinin kültür vaziyetini; tarih boyunca edebi Türkçenin gelişmelerini ve Türk lehçelerini kısaca ve açık misallerle anlatmıştır. Bugün Türk âleminin en büyük varlığı olan ve Oğuz türkçesiyle konuşan Türkiyede edebi dil örneğinin en güzel olan İstanbul şivesinin bususiyet ve gelişmesinin ehemmiyetini belirtmiştir. Yine konuşmanın birinci bölümünde Türklerin islâm medeniyeti dairesine girdikten sonra Tanzimata kadar Arap ve Fars dillerinin tesiriyle edebi Türkçenin (yazı dilimizin) nasıl anlaşılması güç ve ağır bir şekil aldığı, metinlerden örnekler verilerek, anlatılmıştır.*
2. Bölüm. *Karsta münevverlerimizin dil temizliği yolunda çalışırken en önce nelere dikkat etmeleri gerektiği ve nasıl çalışacakları güzelce belirtilmiştir. İstanbul şivesini çok iyi kavrayıp benimsiyerek düzgünce konuşmanın ve kelimeleri yerli yerince sarfetmenin fayda ve lüzumuna işaret edilmiştir”.*

Bu çok faydalı konferansın sonunda, 93 harbi sonrası (1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı)“*Kerk Yıllık Karagünler*”de Çarlık Rusya'nın istilası zamanındaki döküntüler arasında dil bakımından temizlenmesi gereken konulara da değinilmiştir. Kars'ın “*Petrofska, Vladikars, Daşkof, Moryofka*” gibi köy adlarının Rus istilasından evvelki isimleri ile değiştirilmesine ve çarşıda pazarda halen kullanılan “*kaska, çaşka, put,boşka,...*” gibi Rusçadan kalma toplamda 35-40 kelimenin tamamıyla unutulması için birlikte çalışılması istenmiştir.

Fahrettin Kırzioğlu'nun konuşmasından sonra program, Kars'ta bulunan halk şairlerinden Yusufelili Ali Huzûri Coşkun (Huzûri Baba) ile Arpaçay'ın Pergit köyünden 14 yaşlarındaki yeni aşık AliElvâni sahneye çıkmış ve saz eşliğinde hem aruz hem de hece ile karşılıklı şiirler söylemiştir. Özetle, Kars'ta Dil Bayramı'nın 16. yılı kutlamalarında: dilimizin geçmişi ve büyüklüğü Türkçede yaratılan büyük edebi abideler hakkında düzgünce fikir edinilmiş ve dil temizliği yapılmıştır. Yine Kars'ta nelere dikkat edilmesi gerektiği de hatırlatılmış olarak, halk şairlerimizden, daha eski (divan) ve halk şiirindeki Türkçenin örneği de konuklar tarafından dinlenmiştir. Halk bu kutlamadan

çok memnun ayrılmış ve programı tertip eden Kars Halkevi gazete aracılığı ile tebrik edilmiştir (Kars Vilayet Gazetesi, Yıl:19, s.1665, 29 Eylül 1948; s.1).

## 5.SONUÇ

Toplumları ortak duygular çerçevesinde bir araya getiren ve milli değerlerin korunmasını amaç edinen bayramlar, ulus- devlet olma yolunda önemli etmenlerdendir. Türk dilini geliştirmeyi amaç edinen 26 Eylül Dil Bayramı da bu içerikte bayramlardandır. Milli his ile dil arasındaki ilişkinin çok güçlü olduğunu belirten Mustafa Kemal Paşa, yaşamı boyunca Türk diline özel önem vermiş ve Türk dilinin özünü ortaya çıkarmak, dünya dilleri arasında hak ettiği yere getirebilmek amacıyla gerçekleştirilen yeniliklere öncülük etmiştir. Tanzimat döneminde dil alanında başlayan esaslı çalışmalar Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde daha yoğun bir hal almış ve 1 Kasım 1928'de Yeni Türk Harflerinin kabulü ile de Türk dil devriminin ilk önemli gelişmesi yaşanmıştır. Bu gelişmenin ardından Gazi Mustafa Kemal'in talimatı ile 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) kurulmuştur. Gazi bu cemiyetin hedeflerini: Türk dilinin sadeleşmesi, bilim, edebiyat ve konuşma dilimizin belli kurullarla kaynak ve lehçelerden araştırma yapılarak bir kelime ve terim hazinesi oluşturmak; eski dilleri metotlu bir şekilde incelemek ve mukayese etmek olarak belirlemiştir. Türk Dili Tetkik Cemiyeti kısa süre içerisinde çalışmalarını tamamlamış ve 26 Eylül 1932'de Dolmabahçe Sarayı'nda dokuz gün süren I.Türk Dil Kurultayı'nı toplamıştır. Cemiyetin kurucu ve koruyucu Genel Başkanı olan Mustafa Kemal'in de katıldığı bu kurultayda yazar ve Şair Halid Fahri Bey'in kurultayın açılış günü olan 26 Eylül'ün Dil Bayramı olması yönünde bir teklifi olmuştur. Kurultay üyelerince oy birliği ile kabul edilen bu tekliften sonra Dil Bayramı yurt genelinde kutlanmaya başlanmıştır.

Öz Türkçeye sahip çıkılması, milli bilince ulaşılması bakımından büyük önem arz eden Dil Bayramı kutlamaları, CHP Genel Sekreterliği ve Türk Dil Kurumu tarafından gönderilen talimatlarla programlanmıştır. Dil Bayramı, Kars'ta da Kars Halkevinin dil-tarih ve edebiyat şubeleri tarafından hazırlanan programlarla kutlanmıştır. Vilayetin mülki amirleri başta olmak üzere halkın da iştirak ettiği kutlamalarda; Türk ve Kars lehçeleri üzerine söylevler, şiirler yer alırken, radyo vasıtası ile de Türk Dil Kurumu adına yayınlanan söylevler dinlenmiştir. Yine, Türk dilinin zenginliği, dil devrimi, Dil Bayramı'na ilişkin neşriyatlar Kars Vilayet gazetesinde okuyucuya sunulmuştur. Bu bayram uzun yıllar işgal altında kalmış vilayetler gibi Kars için de ayrıca önemliydi. Zira Yaklaşık 40 yıl Rus işgali altında kalan bölgede hala Rusça kullanılan kelimeler vardı. Vilayetin tarih ve edebiyat öğretmenleri Dil Bayramı kutlamalarında bu konu üzerine odaklanıp bu kelimelerin dilimizden çıkarılması adına konuşmalar gerçekleştirmiştir.

## KAYNAKLAR

Arşivler

**Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü  
Cumhuriyet Arşivi(BCA)**

BCA, 490.01.1168.104.1.(1-2)

BCA, 490.01.4.18.24. (1)

BCA, 030.01.105.659.4. (2-3)

Kitaplar ve Makaleler

Alpaslan, E.,& Kocaoğlu, H.(2022). Cumhuriyetin ilk yıllarında Gaziantep ve Maraş Halkevi öncülüğünde Dil Bayramı kutlamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(3), 1699-1719.

Altan, M. Z. (2019). Atatürk; dil, Türk dili ve yabancı dil, *Dil Dergisi*, 122, 52-60.

Arikan, Z. (1999). Halkevlerinin kuruluşu ve tarihsel işlevi, *Atatürk Yolu Dergisi*, 23, 261-281.

Atlı, C. (2013). *Kars Halkevi ve faaliyetleri*, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.

Aydın, M.K., Aydın, M., & Kaya, M. (2016). Malatya halkevi öncülüğünde gerçekleşen 26 Eylül dil bayramı kutlamaları (1932-1951), *Uluslararası Türk Dili, Edebiyatı ve Tarih Dergisi*, 11/21, 1-28

Aydoğan, E. (2006). Doğu'da bir kültür ocağı; Kars Halkevi, *Atatürk Dergisi*, 1, 101-121.

Bayar, N. (2014). 1928 – 1980 yılları arası dil çalışmaları, (Cumhuriyet Dönemi Dil Çalışmaları) *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 60, 95-110.

Hangül, N. (2023). *İkinci Dünya Savaşı'nın gölgesinde Türk basınında Türk dil bayramı kutlamaları (1940-1945)*, Aras Havzası-1, Ed.AyhanYardımcıel, Taner Aydın, İstanbul 2022.

İmer, K. (1998). *Türkiye'de dil planlaması: Türk dil devrimi*, Ankara:T.C Kültür Bakanlığı.

Korkmaz Zeynep.(2023). Türk Dili Üzerine Araştırmalar I-II, (e-kitap) Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara..

Okur, M & Kürçüoğlu., M. (2007). *Tek parti döneminde Erzurum Halkevleri*, Trabzon: Derya Kitabevi Yayınevi.

Olgun, K. (2019). *Türkiye'de halkevleri gerçeği teftiş raporları ışığında birinci yılında halkevleri*, (*Halkevleri ve Kocaeli Halkevi örneği*)Ankara: İksad Publications.

Oran Arslan, N. (2008). Türk Ocağından halkevine geçişte bir örnek: Kars Halkevi.*Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 39-56.



- Özdemir, Y.,& Aktaş, E.(2011).Halkevleri (1932'den 1951'e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (TAED), 45, 235-262.
- Özüçetin, Y., Kara, B.,& Bolat, M.(2017)Bazı il ve ilçelerde halkevi bünyesinde muhtelif dil bayramı kutlamaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 61, 251-274.
- Solak Sağlam Mehtap& Betül Aman .(2019) “Türk Bağlamında Atatürk’ün Dil Politikaları Üzerine Görüşleri ve Saha Türkçesi”, XI. Uluslar arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, ed.Serkan Şen, Mediha Mangır. 1468-1475.
- Sakaoğlu, S. (1994). Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin Kuruluşu ve Atatürk, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 19-29.
- Tüylü Turan, E. (2018). Mustafa Kemal Paşa ve Harf İnkılâbı, *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. Azmi Özcan Öğrencileri Özel Sayısı, 380-396.
- Ural, S.,& Oran Arslan, N.(2015).*Cumhuriyet devri Kars tarihi 1923-1950*, Erzurum: Eser Basın Yayın Dağıtım Matbaacılık.

#### Sürelî Yayınlar

- Doğuş Dergisi, 1934
- Kars Vilayet Gazetesi,1938.
- Kars Vilayet Gazetesi,1940.
- Kars Vilayet Gazetesi,1941.
- Kars Vilayet Gazetesi,1942
- Kars Vilayet Gazetesi,1948.

# Birleştirilmiş Sınıflarda Drama İle Hayat Bilgisi Dersinin Sosyal Becerilere Etkisi<sup>1</sup>

Dilek BALCI SEKİN<sup>2</sup>

Seda KERİMGİL ÇELİK<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Hayat bilgisi temel eğitimin ilkökul kademesinde tüm sosyal kuralları öğrenmede, doğayı ve çevreyi tanıma ve keşfetmeyi sağlayan en temel derslerdendir (Şimşek, 2019). Hayat bilgisi dersi günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlar merkezinde öğrenciyi mensubu olduğu toplum ve ülke adına sorumlu ve haklarının bilincinde, uyumlu ideal insana dönüştürme amacını taşımaktadır (Yüksel ve Taneri, 2020). Dersin konuları bireyin çevresinde karşılaştığı olgu, olay ve nesnelere dayanarak öğretimin yakından uzağa ilkesi çerçevesinde çocuğun kendinden başlayıp çevresini tanıması ve problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kullanmaya başlamasını sağlar (Aladağ, 2016). 1924 yılından günümüze ülkeye ve dünyaya uygun toplum yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programları sürekli olarak güncellenmiştir. Hayat bilgisi dersi programları da çağın ve dönemin beklentilerine uygun şekilde değişim yaşamıştır (Atik ve Aykaç, 2019). Toplumsal yaşama uyum sağlamayı amaç edinen hayat bilgisi dersinde bu amaca hizmet eden değerlerin kazandırılması 2005'e kadar örtük olarak daha sonra programla ilişkilendirilerek sağlanmıştır (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018). Hayat bilgisi dersi işlenirken öğretmenin konuları somutlaştırmak adına oyunlaştırma yapması önemlidir. Bu noktada öğretmenin yaratıcılık becerisi gelişmiş olmalı ve öğrencilerin

---

1 Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Yüksek Lisans Mezunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, dilekbalc8@gmail.com, Orcid:0009-0009-0153-7882

3 Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, skeringil@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9152-4093

dikkatini çekecek ders ortamları tasarlamalıdır. Sınıfını tanıyan ve sağlıklı iletişim kuran öğretmenler sınıfları için uygun ilgi çekici öğrenme yaşantıları hazırlayacak bu durumda başarı kaçınılmaz olacaktır (Alkan, 2022). Bireyin tüm hayatında oyun gücünü kullanarak bazı davranışları kazandırmak adına kullanılabilecek bir yöntem olarak kullanılan drama ise çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarında ilerleme sağlar (Kaya ve Antepli, 2018). Drama sayesinde kişi empati kurar, değer kazanımı sağlar, iş birliği yapar ve sosyal becerileri tüm hayatına entegre eder (McCaslin, 2016). Yapılandırmacı yaklaşımının en önemli öğelerinden biri olan öğrenme-öğretme ilkesi olan drama sayesinde merak eden, keşfeden bireyler kalıcı öğrenme sağlar ve değerlendirme aşamasında sağlıklı geri dönütler verir (Ulaş, 2014). Drama sayesinde oluşturan, keşfeden, sunan kişi bilgiye kendi ulaşır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde yaparak yaşayarak öğrenmenin temelinde bilginin kalıcılığı arttıran en önemli yöntemlerden biridir (Başbuğ ve Adıgüzel, 2019). Drama sayesinde kişi empati kurar, değer kazanımı sağlar, iş birliği yapar ve sosyal becerileri tüm hayatına entegre eder (McCaslin, 2016). Bebeklikten ölüme kadar iletişim içinde olan, toplumun durumunu belirleyen bireyin sosyal hayatına sağlıklı bir şekilde devam etmesi için ihtiyaç duyduğu becerilere sosyal beceri denir (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal beceriler bireyin hayatında yetkin olmasını ve hayattan alınabilecek mutluluğunu arttırmasını sağlar (Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2020). Sosyal beceri kapsamında iletişim, etkileşim ve uyum bulunmaktadır. Bu becerileri birey çevresinden, arkadaşlarından, ailesinden veya öğretmenlerinden öğrenerek toplumun kültürüne sahip olur ve o kültürün özellikleri ile toplumun üyesi olarak karşımıza çıkar (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018). Gelişen dünyamız ile topluma uyum gösterebilmek kapsamında özgüven sahibi, akran kabulü alan, öğrenmeye güdülü, doğru iletişim kuran bireylerden bahsedilektedir. Okullarda hayat için önemli etkiye sahip bu sosyal beceriler öğrenme yaşantıları içinde kazandırılarak birey gerçek topluma hazırlanır (Aksoy, 2021).

Eğitim açısından öğrenci sayısının az olduğu kırsal yerleşim yerlerinde kaynakların tasarruflu kullanılması amacıyla en az bir en fazla üç derslikten meydana gelen okullara birleştirilmiş sınıflı okullar denilmektedir. Ülkemizin bulunduğu koşullar nedeni ile bu uygulama Türkiye’de tüm şehirlerde aktif olarak kullanılmaktadır. Fakat ülkemizde 2004 ile 2012 yılları arasında kapsayan MEB tarafından yapılan araştırmalar bu uygulamalara katılan öğrenci sayısının gittikçe azaldığını göstermiştir. (Özdemir, Özdemir ve Gül, 2020). Varlığı Türk Milli Eğitim Sistemi için oldukça önemli olan birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulamasının kullanılmasının başlıca nedenleri öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının az olmasıdır (Şahin, 2015). Birleştirilmiş sınıf

uygulaması sadece ülkemizde değil dünya genelinde birçok ülkede farklı nedenlerle kullanılmaktadır (Saadet, 2020).

Bu araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda drama ile hayat Bilgisi öğretiminin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal becerilerine etkisini incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma araştırmaya yöntemi desenlerinden iç içe karma desenden içiçe geçmiş deneysel biçimi kullanılmıştır.

Karma yöntem nitel ve nicel yöntemleri içinde barındıran sınırlandırmalar yerine tüm veri toplama araçlarını kullanabilmeyi sağlayan tek yöntemli araştırmaların zayıflıklarını telafi eden çoklu paradigmanın kullanılmasını sağlayan bir yöntemdir. İç içe desen ise karma yöntem desenlerinden nitel ve nicel verilerin eş zamanlı ve sıralı bir biçimde veya herikisinde biraraya getirildiği karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Bu araştırmada süreçte nicel veriler tek gruplu zayıf deneysel desenle toplanmıştır. Nitel veriler ise tek grup deneysel işlemler sürecinde gözlemler ve deney sonrası veli ve öğrenci görüşleri ile toplanmıştır. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu, 15.02.2018 tarih, 04 nolu toplantı sayısı ve 23 nolu karar numarası ile alınmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de bir ilde bulunan birleştirilmiş sınıflı bir okuldaki 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın yapıldığı birleştirilmiş sınıflı ilkokulda 3.sınıf şubesinin tek olması ve buna bağlı olarak çalışma grubu sayısının az olmasından dolayı çalışma grubuna iki aşamada ulaşılmıştır. Creswell'e (2012) göre dış geçerliğe dönük tehditler için farklı özelliklere sahip deney grupları eklenerek yeni ortamlarda ek deneyler yapılması, araştırmanın daha sonraki zamanlar içerisinde tekrarlanması ile sonuçların karşılaştırılması ile önemler alınabilir (Creswell, 2017). Çalışma grubu iki yıl süreyle aynı okulda eğitim gören 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 3. Sınıfa devam eden 9 öğrenci ve 2018-2019 eğitim öğretimi yılında 3. Sınıfa devam eden 5 öğrenciden oluşmaktadır. 3. Sınıf belirlenmesinin sebebi hayat bilgisi dersinin en son görüldüğü sınıf seviyesi üçüncü sınıf olduğundandır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilk grubunda 7 kız,

2 erkek ikinci grupta 2 kız 3 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda 14 öğrencinin veli grubuyla çalışılmıştır. Annelerin 3'ü (%21,42'si) okul yaşantısı yok, 11'i (%78,58)'i ilkokul mezunudur. Babaların 13'ü (%92,86'sı) ilkokul, 1'i (%7,14'ü) lise mezunudur. Ebeveynlerin sahip olduğu meslekler açısından incelendiğinde 14 annenin (%100) hepsi ev hanımıdır. Babaların 10'u (%71,42'i) çiftçi, 2'si (%14,29'u) işsiz, 1'i (%7,14) muhtar, 1'i (%7,14) imamdır. Öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde 7 öğrenci (%50'si) 4-6 kardeş sayısına, 5 öğrenci (%35,71'i) 7-10 arası kardeş sayısına, öğrenci (%14,29'u) 11-13 arası kardeş sayısına sahiptir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ataş, Efeçınar ve Tatar (2016) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi 76 maddelik "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek öğrenci velisi, öğretmen veya öğrencinin yakını tarafından doldurulabilir. Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek "ilişki başlatma ve sürdürme becerileri", "atılganlık becerileri", "duygulara yönelik beceriler", "saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri", "sorun çözme becerileri", "plan yapma", "grupla iletişim becerileri" ve "bir iş yürütme becerileri" olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte alınan toplam puan yüksek ise yüksek düzeyde, düşük ise düşük düzeyde sosyal becerilerine gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci görüşme formu hayat bilgisi dersinde beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu form uygulama sonunda öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Veli görüşme formu, uygulama sonrasında olumlu ve olumsuz değişimleri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmış ve uygulama sonrasında görüşmeler yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır.

Öğrenci gözlem formlarından ilki 10 adet 3'lü likert tipi (Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman) biçiminde olan etkinlik katılım gözlem formudur. Diğeri ise 6 tane açık uçlu sorudan oluşan her öğrenci için her uygulama sonu gerçekleştirilip doldurulan bir gözlem formudur. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak süreci takip etmiştir.

### 2.4. Araştırma Süreci

Çalışma için öncelikle alan yazın taraması ve incelemesi yapılmıştır. Veri toplama için kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmıştır. Uygulamada öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak için öğrenci tanıma formu,

görüşmeler için öğrenci ve veli görüşme formu, katılımcı gözlemleri için öğrenci gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan kazanımlar belirlenmiştir. İlk çalışma grubunun kazanımları “benim eşsiz yuvam ve dün bugün yarın” temaları kapsamında seçilmiştir. İkinci çalışma grubunun kazanımları için “okulumuzda hayat, evimizde hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat” üniteleri kapsamında seçilmiştir. Belirlenen kazanımlara göre drama uygulamaları ilgili alan uzmanlarına başvurularak son hali verilmiştir. Yapılan bütün uygulamalar öncesi çalışma grubu velilerine gönüllü olur formu ulaştırılarak gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere drama ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Drama uygulamaları için belirlenen planlar 6 hafta boyunca uygulanarak her hafta ders sonu uygulamacı gözlem formlarını kayıt altına almıştır. Aynı süreçler her iki grup için de yapılmıştır. Uygulama öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sonrası çalışma grubu öğrencileriyle ve öğrenci velileriyle görüşmeler yapılmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma ( $ss$ ), bağımlı gruplar t-testi, frekans, yüzde, kullanılmıştır. Nicel verileri analiz etmeden önce Shapiro-Wilk testi ile verilere normallik testi uygulanmıştır. Tablo 1’de 1 ve 2. Grup çalışma grubu sosyal beceri değerlendirme ölçeği ön-son test normallik testi sonuçları verilmiştir.

*Tablo 1. Grup 1 ve Grup 2 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön- Son test Normallik Testi*

Grup	İstatistik	Shapiro-Wilk	
		sd	p
Grup 1 ön test	.866	9	.112
Grup 1 son test	.921	9	.400
Grup 2 ön test	.900	5	.408
Grup 2 son test	.876	5	.291

*\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Grup 1 ve Grup 2 ön- son test normallik testi sonuçları incelendiğinde  $p > .05$  olduğu görülmektedir. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği ön-son test normallik testi sonuçları gösteriyor ki normallik varsayımını karşılamaktadır. Ölçeğin normallik değerleri incelenmesi sonucunda normallik varsayımını karşıladığından dolayı parametrik analizlerden ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü değerlerine de bakılmıştır.

Cohen'e (1998) göre etki düzeyine ait referans aralıklarının anlamlarına ilişkin ölçütler; .01=küçük etki, .06= orta düzey, .14 büyük etki düzeyini ifade etmektedir (Pallant, 2017, s. 274).

Nitel verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayede ulaşılmak istenilen hedef için derinlemesine inceleme yaparak keşfedilmemiş kavram ve temalara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel bulguların analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak nicel bulgulara yer verilmiştir. Her iki grup için ilişki örneklemeler t testi ile elde edilen "Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (ÇSBDÖ)" ile ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de grup 1 ve grup 2 sonuçları ayrı ayrı verilmiştir. t testi sonuçlarına göre  $\eta^2$  değeri hesaplanarak etki büyüklük düzeyleri verilmiştir.

*Tablo 2. Grup 1 ve Grup 2 ÇSBDÖ Ön test-Son test Puanlarının İlişkili Örneklemeler t-Testi*

ÇSBDÖ	N	X	S	sd	t	p	$\eta^2$
Grup1 Ön test	9	194,88	26,30	8	-11,90	.000	0,95
Grup 1 Son test	9	259,55	32,86				
Grup 2 Ön test	5	230,90	19,52	4	-5,90	.004	0,90
Grup 2 Son test	5	259,32	11,06				

*\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Grup 1 ve Grup 2 ÇSBDÖ ön test-son test puanları incelendiğinde t-testi sonuçları  $t_{Grup1}(8) = -11,90$ ;  $t_{Grup2}(4) = -5,90$ ,  $p < 0,05$  olduğundan öntest-sontest arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Grup 1 çalışma grubu öğrencileri uygulama öncesi sosyal beceri düzeylerine ilişkin puanların ortalaması  $X=194,88$  iken uygulama sonrasında puanların ortalaması  $X=259,55$ 'e yükselmiştir. Etki değeri incelendiğinde ise  $\eta^2$  değeri 0,95 olduğu ve büyük bir etki düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grup 2 çalışma grubu öğrencileri uygulama öncesi sosyal beceri düzeylerine ilişkin puanların ortalaması  $X=230,90$  iken uygulama sonrasında ÇSBDÖ ait puanların ortalaması  $X=259,32$ 'e yükselmiştir. Etki değeri incelendiğinde ise  $\eta^2$  değeri 0,90 olduğu ve büyük bir etki düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada grup 1 ve grup 2 için sürecin gözlemlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular 6 hafta boyunca kazanımlara göre belirlenmiştir.

Tablo 3’de 6 hafta süresince Grup1 ve Grup 2 etkinlik katılım gözlem formu bulguları yüzde frekans olarak verilmiştir.

*Tablo 3. Grup 1ve Grup 2 Etkinliklere Katılım Gözlemleri*

Hafta / Kazanım	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Devamsız				
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Grup 1	1	1. Kazanım	0	0	0	0	9	100	0	0	
		2. Kazanım	0	0	2	22	7	78	0	0	
	2	1. Kazanım	0	0	0	0	9	100	0	0	
		2. Kazanım	0	0	0	0	9	100	0	0	
	3	1. Kazanım	0	0	0	0	9	100	0	0	
		2. Kazanım	0	0	0	0	8	89	1	11	
	4	1. Kazanım	0	0	0	0	8	89	1	11	
		2. Kazanım	0	0	0	0	8	89	1	11	
	5	1. Kazanım	0	0	2	22	6	67	1	11	
		2. Kazanım	0	0	0	0	7	78	2	22	
	6	1. Kazanım	0	0	3	60	2	40	0	0	
		2. Kazanım	0	0	1	20	4	80	0	0	
	Grup 2	1	1. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
			2. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
		2	1. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
			2. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
		3	1. Kazanım	0	0	0	0	4	80	1	20
			2. Kazanım	0	0	0	0	4	80	1	20
4	1. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0		

*\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Grup 1’de bulunan öğrencilerin büyük bir kısmı etkinliklere “her zaman” katılım göstermiştir. Sadece 1. Hafta 2. Kazanım ve 5. Hafta 1. Kazanım etkinliğinde katılımcıların %22 oranında bazen katılım göstermiştir. Grup 2’de ise 1. Haftanın 1. kazanım %60 ve 2. kazanımı % 20 “bazen” katılım gösterirken bunun dışında hepsi “her zaman” katılım göstermiştir.

Grup 1 ve Grup 2 öğrencilerinin arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerine ilişkin gözlem formu bulguları Tablo 4’ de verilmiştir.



**Tablo 4. Etkinlikler Sırasında Arkadaşlarıyla ve Öğretmeniyle Olumlu İlişki Kurma Gözlemleri**

	Hafta / Kazanım	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Devamsız			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Grup 1	1	1. Kazanım	0	0	3	33	6	67	0	0	
		2. Kazanım	0	0	3	33	6	67	0	0	
	2	1. Kazanım	0	0	5	56	4	44	0	0	
		1. Kazanım	0	0	4	44	5	56	0	0	
	3	2. Kazanım	0	0	4	44	5	56	0	0	
		1. Kazanım	0	0	2	22	6	67	1	11	
	5	1. Kazanım	0	0	2	22	6	67	1	11	
	6	1. Kazanım	0	0	2	22	6	67	1	11	
	Grup 2	1	1. Kazanım	1	20	2	40	2	40	0	0
			2. Kazanım	0	0	2	40	3	60	0	0
2		1. Kazanım	0	0	4	80	1	20	0	0	
		1. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0	
3		2. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0	
		1. Kazanım	0	0	0	0	4	80	1	20	
5		1. Kazanım	0	0	1	20	3	60	1	20	
6		1. Kazanım	0	0	1	20	4	80	0	0	

*\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Grup1 “etkinlikler sırasında arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle olumlu ilişki kurma” gözlemine ilişkin bulguları incelendiğinde “hiçbir zaman” yönünde gözlem bulunamaktadır. Bunun dışında genel anlamda “her zaman” yönünde ilişki kurma daha çok gözlemlenmiştir. Grup 2’de ise 1. Haftada 1. Kazanımda %20 oranında olumsuz ilişki gözlemlenirken genel anlamda daha çok “her zaman” olumlu ilişki kurma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Etkinliklerde Grupla İletişim Becerilerini Kullanma

	Hafta / Kazanım	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		Devamsız		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Grup 1	1	1. Kazanım	0	0	5	56	4	44	0	0
		2. Kazanım	1	11	4	44	4	44	0	0
	2	1. Kazanım	0	0	6	67	3	33	0	0
		1. Kazanım	0	0	4	44	5	6	0	0
	3	2. Kazanım	0	0	4	44	5	56	0	0
		1. Kazanım	0	0	1	11	7	78	1	11
4	1. Kazanım	0	0	4	44	4	44	1	11	
	1. Kazanım	0	0	4	44	4	44	1	11	
Grup 2	1	1. Kazanım	1	20	3	60	1	20	0	0
		2. Kazanım	0	0	3	60	2	20	0	0
	2	1. Kazanım	0	0	3	60	2	40	0	0
		1. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
	3	2. Kazanım	0	0	0	0	5	100	0	0
		1. Kazanım	0	0	0	0	4	80	1	20
5	1. Kazanım	1	20	1	20	2	40	1	20	
6	1. Kazanım	0	0	2	40	3	60	0	0	

\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)

Etkinliklerde grupla iletişim becerilerini kullanmada %11 oranında 1. haftada “hiçbir zaman” kullanmadıkları gözlemlenirken daha çok “her zaman” iletişim becerilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Haftalar içerisinde de “bazen” yönünden “her zaman” yönüne doğru artış olmuştur. Grup 2’de ise 1. ve 5. hafta %20’ si iletişim becerilerini kullanmamıştır. Haftalar içerisinde de “bazen” yönünden “her zaman” yönüne doğru artış olmuştur.

Öğrencilerin bireysel haftalar içerisindeki gözlem formu aracılığıyla toplanan verileri incelenmesi için 6 hafta süresince her hafta “etkinlik, iş birliği, iletişim, planlama ve gerçekleştirme temaları altında kodlar oluşturulmuştur. Her öğrencinin bu temalara ilişkin bulguları incelenmiştir. Kod isimler kullanılarak haftalar içerisindeki gözlem sonuçları verilmiştir.

**D1.** 1. Haftadan son haftaya kadar öğrencinin etkinliklere katılımı aktif ve isteklidir. İş birliği temasında ise 6 hafta boyunca uyumlu ve paylaşımcı bir davranış sergilemiştir. İletişimde ise iletişimi başlatan, özgüvenli ve katılımcıdır. Etkinlikleri planlama ve gerçekleştirmede ise ilk haftalar

düzensizlikler gözlenirken ilerleyen haftalarda doğru amacına uygun etkinliklere katılımı gözlemlenmiştir.

**D2.** Öğrenci haftalar içerisinde etkinliklere katılımda istikrarlı bir biçimde istek ve katılım göstermiştir. Sadece ilk haftada utangaçlık gözlemlenirken bunun dışında uyum sorunu yaşanmamıştır. İş birliğine açık ve görev paylaşımı yapabilmektedir. İletişim olarak ilk hafta dışında iletişim sorunu yaşamamıştır. Haftalar ilerledikçe liderlik özellikleri gösterdiği gözlemlenmiştir. Planlama ve gerçekleştirmede ilk haftalarda karasızlık yaşarken ilerleyen haftalarda amacına uygun planlama gerçekleştirebilmiştir.

**D3.** Öğrenci ilk hafta utangaç davranırken ilerleyen haftalarda da farklılık gösteren bir süreç göstermiştir. Bazı haftalarda örneğin 5. haftada etkinliklere katılım isteğinde azalma gözlemlenirken bir sonraki hafta üretken ve farklı fikirlerle etkin katılım gösteren davranışlar sergilemiştir. İş birliğinde de ilk haftalar sadece kendi hem cinsleri ile iş birliği yaparken ilerleyen haftalarda bu değişkenlik göstermiştir. Ama yine de bazı haftalarda iş birliğine kapalı olduğu gözlemlenmiştir. İletişimde ise başlangıçta utangaç iken ilerleyen haftalarda düşük iletişim ve girişken davranışlar göstermiştir. Planlama ve gerçekleştirmede genel anlamda yetersiz olduğu belirlenmiştir.

**D4.** Öğrenci etkinliklere katılımda istekli ve aktiftir. İş birliğinde ilk hafta pasif iken 4. haftada işbirliğine açık etkindir. İletişim becerisinde ise rahat ve kendini ifade edebilir. Planlama ve gerçekleştirmede ilk haftalarda yetersizdir. İlerleyen haftalarda da zaman zaman gerçekleştirebiliyorken zaman zaman yetersiz kalmaktadır. Öğrenci son iki hafta devam sorunu yaşamıştır.

**D5.** Öğrenci etkinliklere katılımda genel anlamda isteksiz, saldırgan ve utangaç davranışlar sergilemiştir. İşbirliğine açık değil ve paylaşımcı değildir. İletişimde ise dil sorunu yaşamaktadır. Planlama ve gerçekleştirmede 6 hafta süresince eksiklikler gözlemlenmiştir.

**D6.** Öğrenci ilk haftalardan itibaren istekli ancak aktif değildir. 3. haftadan sonra etkinliklere katılımda aktif ve ön planda olduğu gözlemlenmiştir. İş birliği temasında ise uyumlu ve çabalayan iş birliğine açık davranışlar gözlemlenmiştir. Planlama ve gerçekleştirmede ilk haftalardan itibaren eksiklikler son haftalara kadar devam etmiştir.

**D7.** Öğrenci etkinliklere katılımda ilk haftalarda istekli ve geri planda 5. Haftadan sonra utangaçlığında azalma olsada katılımlarda eksiklik ve son hafta da sessizlik gözlemlenmiştir. İş birliğine ilk haftalarda hiç gerçekleştirmezken ilerleyen haftalarda iş birliğine açıklık göstermiştir. İletişimde ilk saldırgan ve geri plandadır. İlerleyen haftalarda da iletişimde sorunlar yaşamıştır. Planlama ve gerçekleştirmede genel anlamda eksik ve yetersizdir.

**D8.** Öğrenci etkinliklere katılımında genel anlamda isteklidir. Bazı haftalarda geri çekilme ve yetersizlik gözlemlenmiştir. İş birliği ilk haftalarda gerçekleştirilemezken 3. haftadan sonra sorun yaşamamıştır. İletişimde ilk iki hafta yetersiz ve ihtiyaç duyduğunda iletişim kurarken 3. Haftadan sonra iletişim sorunu yaşamamıştır. Planlama ve gerçekleştirmede yetersizdir.

**D9.** Öğrenci 6 hafta süreci boyunca istekli bir katılım sergilemiştir. İş birliği ilk haftalarda yetersiz ve ihtiyaç hissetmezken ilerleyen haftalarda bu sorunu aşmıştır. İletişimde ilk haftalarda uyumsuzluklar gözlemlenirken ilerleyen haftalarda uyumu etkindir. Planlama ve gerçekleştirmede düzensizlikler ve yetersizlikler gözlemlenmiştir.

Grup 2’de yer alan öğrencilerin haftalık gözlem formlarından elde edilen veriler incelenip bulguları aşağıda verilmiştir.

**D10.** Etkinliklere katılımı incelendiğinde ilk haftadan son haftaya kadar istekli ve aktiftir. İş birliğinde ise ilk hafta geri planda olarak gözlemlenirken ilerleyen haftalarda iş birliğine açık ve liderlik özelliklerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. İletişimde ise iletişimi başlatıp sürdürebileceği ilk haftadan son haftaya kadar gözlemlenmiştir. Planlama ve gerçekleştirmede 4. haftada dahil olmak üzere eksik ve yetersiz iken son iki hafta planlama ve gerçekleştirmeyi başarabilmiştir.

**D11.** Etkinliklere katılımında ilk hafta utangaç ve geri planda iken ilerleyen haftalarda istekli ve aktiftir. İş birliğinde iş birliğine açık ve uyumludur. İletişimde ise ilk haftalarda yetersiz iken ilerleyen haftalarla birlikte etkin iletişime açık davranışlar sergilemiştir.

**D12.** Etkinliklere katılımında istekli fakat değişken davranışlar sergilemiştir. İlk haftadan son haftaya kadar saldırgan davranışları gözlemlenmiştir. İş birliğinde ise 2. ve 3. hafta uyumlu iken diğer haftalarda iletişimde yetersiz ve iş birliğini bozan davranışlar sergilemiştir. Öğrenci 5. haftada devam etmemiştir. Planlama ve gerçekleştirmede eksik ve yetersizdir.

**D13.** Etkinliklere katılımında 3. haftaya kadar çekingen ve pasif katılım gösterirken 4. hafta devamsız ve 5 ve 6. haftada istekli olduğu görülmektedir. İşbirliğinde genel anlamda geri planda kaldığı görülmektedir. İletişimde haftalar içerisinde değişiklikler göstermektedir. Genel anlamda uyumludur. Planlama ve gerçekleştirmede yetersizdir.

**D14.** Etkinliklere katılımında ilk haftadan son haftaya kadar istekli ve aktiftir. İş birliğinde 2. ve 5. haftada uyumsuz iken diğer haftalarda iş birliği kurmada sorun yaşamamıştır. İletişimde de işbirliği temasında 2. ve 5. hafta sorun yaşarken diğer haftalarda etkindir. Planlama ve gerçekleştirmede ilk 2 hafta yetersiz iken diğer haftalarda etkin ve yeterli olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerle ve velilerle uygulamalar sonunda yapılan görüşmelere ilişkin analizler yapılmıştır. Öğrencilere beğenilen ve beğenilmeyen yönler sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 6.'da verilmiştir.

*Tablo 6. Drama Yöntemi ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Beğenilen Yönler*

Beğenilen Yönler	Tema	Kod	Öğrenciler
	Ders	Dersi sevmek	D.1; D.2; D.3; D.4; D.5; D.7; D.8; D.9; D.10; D.12; D.14
		Dersi öğrenmek	D.1; D.2; D.3
		Derslerin farklı yöntemle işlenmesi	D.6, D.8; D.11, D.13
	Öğretmen	İlgi artışı/sevmek	D.10; D.12
	Oyun	Oyun oynamak	D.1; D.2; D.3 D.5; D.6; D.7; D.8; D.9; D.10; D.12; D.13; D.14
		Eğlenmek	D.1; D.2; D.4; D.6; D.7; D.9; D.10; D.11; D.12; D.13; D.14
	Beğenilmeyen Yönler	Oyunlar	Oyunu beğenmeme
		Cinsiyet	D.5
	Dersler	Ders süresi	D.10

*\*Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda beğenilen yönler ile ilgili olarak “ders, öğretmen ve oyun” olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Ders temasında “dersi sevmek, dersi öğrenmek ve derslerin farklı yöntemle işlenmesi” isimli kodlar oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin D1. Kodlu öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

**D1:** *“Arkadaşlarımla oyunlar oynadım. Hem de derslerimi öğrendim. Çok güldük ve eğlendik. En sevdiğim ders Hayat Bilgisi artık.”*

Öğretmen teması altında “ilgi artışı/sevme” adlı bir kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin D12. kodlu öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

**D12:** *“Sanki hep oyun oynadık. Çok eğlendim. Dilek öğretmen gelsin diye hep Hayat Bilgisi derslerini bekledim.”*

Oyun temasında “ oyun oynamak ve eğlenmek” adlı iki kod oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin D7. Kodlu öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

**D7:** “*Hep oyun oynadık. Güzeldi. İyi hissettim.*”

Beğenilmeyen yönler temasında ise “ oyunlar ve dersler” isimli iki tema oluşturulmuştur. Oyunlar temasında “oyunu beğenmeme ve cinsiyet” Bu temaya ilişkim D2. Kodlu öğrencinin görüşü verilmiştir.

**D2:** “*Bazı oyunları çok sevmedim.*”

Dersler temasında “ders süresi” isimli koda D10. İsimli öğrencinin görüşü verilmiştir.

**D10:** “*Keşke dersler daha uzun olsaydı.*” görüşü ile uygulamaların süresinin kendisi için kısa olduğunu ifade etmiştir.

Velilere hayat bilgisi dersi sonrasında olumlu ve olumsuz değişiklikler sorulmuştur. Öğrenci velilerin görüşlerine göre olumlu değişikliklere ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Öğrenci velileri olumsuz değişiklikler yaşanmadığını söylemiştir. Sadece VD12. kodlu veli öğrenci de bir değişim olmadığını belirtmiştir.

**Tablo 7 Veli Görüşlerine Göre Öğrencilerde Görülen Olumlu Değişiklikler**

Tema	Kod	Veliler
İstenmeyen Davranış	Saldırgan tutumda azalma	VD.1; VD.5; VD.14
	Utanmada azalma	VD.8
	Tv izlemede azalma	VD.6
	Küsmeye azalma	VD.8
	Ağlamada azalma	VD.13
	Kıskançlık duygusunda azalma	VD.10
	Yanlış arkadaşlıklardan uzak durma	VD.14
Akademik İlgisi	Derslere/ödevlere olan ilgi	VD.6; VD.9; VD.14
	Okula olan ilgi	VD.4; VD.5; VD.7 VD.9
	Kitap okuma	VD.5; VD.10
Sosyal Beceri	Kardeşler arası iletişim	VD.1; VD.4; VD.6
	Genel iletişim kurma isteği	VD.4; VD.11
	Yardımlaşma	VD.1; VD.3 , VD.10
	Doğamızı koruma	VD.6
	Anne babaya bağlılık	VD.2

**\*Not:** *Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Balcı Sekin (2019)*

Veliler ile yapılan görüşmeler sonrasında “istenmeyen davranış, akademik ilgi, sosyal beceri” adlı 3 tema oluşturulmuştur. İstenmeyen davranış isimli temanın kodları “saldırgan tutumda azalma, utanmada azalma, TV izlemede azalma, küsmeye azalma, ağlamada azalma, kıskançlık duygusunda azalma, yanlış arkadaşlıklardan uzak durma” oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin VD1. kodlu velinin görüşü verilmiştir.

**VD.1:** *“Hep kavga eder. Sanki kavgacı değil artık. Kardeşlerine oyun öğretti, oynuyorlar.”*

Akademik ilgi adlı temanın “derslere/ödevlere olan ilgi, okula olan ilgi, kitap okuma” isimli kodlar oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin VD. 7 kodlu velinin görüşü verilmiştir.

**VD.7:** *“Hayvanları otlatmaya gitmek istemiyor. Yine oyun oynayacağız diyor.”*

Sosyal beceriler adlı temaya ilişkin “kardeşler arası iletişim, genel iletişim kurma isteği, yardımlaşma, doğamızı koruma, anne babaya bağlılık” adlı kodlar oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin VD. 4 kodlu öğrenci velisinin görüşü verilmiştir.

**VD.4:** *“Çocuğum okulu çok seviyor ama şimdi eve gelince yaptıklarımızı anlatıyor. Derste eğleneli şeyler yapıyormuşsunuz. Okulu çok sevmeye başladı. Bazı oyunları kardeşine öğretip oynadığını gördüm.”*

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada drama ile hayat bilgisi dersini alan öğrencilerin her iki grubunda da sosyal beceriler değerlendirme ölçeği sonuçları incelendiğinde son test yönünde anlamlı bir farklılık göstererek ortalama puanlarında artış meydana gelmiştir. Bu durum öğrencilerin kazanımlara göre haftalık etkinliklere katılım gözlemleri incelendiğinde de drama işlenen derslere ve etkinliklere katılım oranları yüksektir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında arkadaşı ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde daha çok haftalar içerisindeki kazanımlara göre gözlemlerinde olumlu ilişkiler kurabildikleri görülmektedir. Etkinliklerde grupta iletişim becerileri haftalara göre kazanımlarda “bazen” yönünde olsa da daha çok “her zaman” yönünde gözlem sonuçlarına ulaşılmıştır. Altı haftalık gözlemler incelendiğinde etkinliklere katılımında genelde istekli oldukları görülmüştür. İlk haftalarda utangaç davranışlar sergileyen öğrenciler ilerleyen haftalarda etkin katılım göstermişlerdir. Bazı öğrencilerde de ilk haftalardan son haftaya kadar pasif bir katılım görülmektedir. İşbirliğinde ilk haftalarda bazı öğrencilerde geri planda durma ve iş birliği yapmama gibi davranışlar gözlemlenirken

ilerleyen haftalarda değişimler meydana gelerek iş birliğinde uyumlu davranışlar sergilemişlerdir. İletişimde ise bazı öğrencilerde eksikler olduğu gözlemlenirken ilerleyen haftalarda genel olarak iletişimi gerçekleştirmede ve iletişimi sürdürmede sorun yaşanmamış ve ilerlemeler gözlemlenmiştir. Planlama ve gerçekleştirmede ise ilk haftalarda düzensizlikler ve yetersizlikler görülürken ilerleyen haftalarda bazı öğrencilerde planlama ve gerçekleştirmeleri başaramadıkları ancak çoğu öğrencinin de son haftalara yaklaştıkça planlama ve gerçekleştirmeyi yapabildikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Aslan (2008) araştırmasında drama temelli verilen sosyal beceri eğitimlerinin 6 yaş çocukları üzerinde son test puanlarında deney grubu lehine anlamlılık düzeyinde bir farklılık olmuştur. Yılmaz ve Ceylan (2020) sosyal bilgiler dersinde drama yöntemiyle işlenen derslerin genel sosyal beceri puanlarında arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kıvanç Öztuğ ve Çiner (2018) okul öncesi çocuklara drama yöntemiyle yaptıkları sosyal beceri eğitimi sonrası öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Avcıoğlu (2012) ve Önemli, Totan ve Abbaasov (2015) zihinsel yetersizliği olan çocuklarda dramanın sosyal beceri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşırken bu sonuçlardan farklı olarak Arbay ve Önalın Akfirat (2012) işitme engelli çocuklarda yaratıcı drama yöntemi temel sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Özbey ve Sarıkaya (2019) drama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmaların sosyal becerilere etkisi incelendiğinde sosyal becerileri pozitif yönde arttırdığına, Namdar ve Çamadan (2016) yaratıcı dramanın sosyal becerileri olumlu etkilediği ve Kasapoğlu ve Güneysu (2017) olumsuz duyguları olumluya çevirme, sınırları kontrol etme ve empati kurmada olumlu yönde artış meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Marul (2022) ve Kurşun (2023) özel eğitim gereksinimi olan bireylerde yaratıcı drama ve beceriler ile ilgili yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın beceri öğretiminde önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kara ve Aslan (2018) fen etkinliklerinde drama yönteminin okul öncesi öğrencilerinde bazı sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Durualp ve Aral (2010) oyun temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocukların da sosyal becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ramazan ve Özdemir (2020) araştırmasında dramanın da kullanıldığı öğrenme merkezlerinin sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Drama yöntemiyle işlenen derslere ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin yapılan dersi sevdikleri, öğrenmelerinin gerçekleştiğini, dersin farklı yöntemlerle işlenmesini sevdiklerini ve öğretmenlerine olan ilgilerinin arttığını, oyun oynamayı sevdikleri ve derste eğlendikleri ve beğenmedikleri bazı oyunların olduğu



ve ders sürelerinin daha fazla olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ütkür ve Açıklın (2018) araştırmasında yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini aldığı bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak oyun oynamaktan, grup olma ve canlandırma yapmaktan hoşlandıkları dersi eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Akkocaoğlu Çayır ve Gökbulut (2015) yaratıcı drama yönteminin öğretmen adayları üzerinde kişisel gelişimlerinde olumlu yönde gelişim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uzunkol ve Yel (2016) hayat bilgisi dersinde drama yönteminin de kullanıldığı değer öğretim programı öğrenciler üzerinde ösaygı, empati ve sosyal sorun çözüme becerilerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Velilerin görüşlerine göre de drama yöntemiyle gerçekleştirilen hayat bilgisi dersi sonrasında öğrencilerde istenmeyen davranışlarda azalma, akademik ilginin artması ve sosyal becerilerinde gelişmelerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaçira Çapacioğlu ve Yıldız Demirtaş'da (2017) araştırmasında yaratıcı dramının ortaöğretim öğrencilerinde öfke denetimi becerisinde olumlu yönde gelişim sağlamıştır. Samancı ve Diş (2014), Güder, Alabay ve Öner (2018) ve Avcı (2021) öğretmen görüşlerine göre gerçekleştirdikleri araştırmalarında da drama yönteminin sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Birleştirilmiş sınıflarda drama yöntemiyle hayat bilgisi öğretimi öğrencilerin sosyal becerilerinde hem nitel hem de nicel bulgular çerçevesinde olumlu yönde bir değişim meydana getirmiştir.

## KAYNAKÇA

- Akkocaoğlu Çakır, N. ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 252-270. Doi:10.17860/efd.76573
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411. Doi: 10.24315/tred.749188
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: tanımı, amacı ve doğası. Ed. S. Güven ve S. Kaymakçı içinde, *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, V. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde öğrenme öğretme sürecinin organizasyonu. Ed. S. Şimşek içinde, *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* (2. Baskı) (s.53-69), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arbay, B., & Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62. <https://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2012.008/0> adresinden alındı.
- Aslan, E. (2008). Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi (Tez No: 227577), [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ataş, A.T., Efeçinar, H.İ., & Tatar, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6 (46), 71-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42744/515916> adresinden alındı.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/893112> adresinden alındı.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., & Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173. Doi: 10.47714/uebt.768067
- Avcı, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler: nitel bir araştırma. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 164-177. Doi: 10.29329/jirte.2021.372.5
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797/341> adresinden alındı.

- Balcı Sekin, D. (2019). Birleştirilmiş sınıflarda drama ile hayat bilgisi dersi öğretiminin sosyal beceri düzeyine etkisi (Tez No: 574725), [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başbuğ, S., & Adıgüzel, Ö.(2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/60243/876173> adresinden alındı.
- Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/36713/347835> adresinden alındı
- Creswell, J.W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). Y. Dede & S. B. Demir (Çev. Eds.). Anı. (Orijinal eser 2. Baskıdan çeviri).
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7799/102172> adresinden alındı.
- Güder, S. Y., Alabay, E. & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler, *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. Doi: 10.17051/ilkonline.2018.413792
- Kaçıra Çapacıoğlu, G. & Yıldız Demirtaş, V. (2017). Yaratıcı dramının öfke denetimi becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 960-977. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.330235
- Kara, Y., & Aslan, B. (2018). Drama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi: besinler konusu örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 698-722. <http://efdergi.yyu.edu.tr> <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.84>
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z.E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37646/448756> adresinden alındı.
- Kasapoğlu, H., & Güneysu, S. (2017). Öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramın kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1039-1054. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29417/320518> adresinden alındı

- Kaya, Y., & Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler öğretimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/38675/868838> adresinden alındı.
- Kıvanç Öztuğ, E., & Çiner, M. (2018). Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 414-428. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1296> adresinden alındı.
- Kurşun, Z. (2023). Özel gereksinimli bireylerde sosyal beceri öğretimine ilişkin ülkemizde yapılan tezlerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(1), 27-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/seader/issue/75707/1217939> adresinden alındı.
- Marul, E. (2022). Özel Eğitimde Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların bibliyografik analizi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 27-46. <https://refad.erdogan.edu.tr/tr/page/2-cilt-1-sayi/5506> adresinden alındı.
- McCaslin, N. (2016). Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında. (P. Özdemir Şimsek, Çev.) Ankara: Nobel.
- Namdar, A.O., & Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 557-575. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/29794/320361> adresinden alındı.
- Önemli, M., Totan, T., & Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1540/18884> adresinden alındı.
- Özbey, Ö. F. ve Sarıkaya, R. (2019). Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5). <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/49407/582340> adresinden alındı.
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/55211/738315> adresinden alındı.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, M. O., & Özdemir, H. (2020). Okul öncesi çocuklarının öğrenme merkezlerinde geçirdikleri süreler ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 682-699. Doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202043254

- Saadet, A. (2020). *Birleştirilmiş sınıf ile ilgili yapılan çalışmaların sistematik bir literatür incelemesi*. (Tez No: 631279), [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Samancı, O., & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241514> adresinden alındı.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 281-288. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/35347/425790> adresinden alındı.
- Şahin, Ç. (2015). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, S. (2019). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek içinde, *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* (s.1-29), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulaş, A. H. (2014). Drama oyun ve fiziksel etkinlikler. İstanbul: Aktif Akademi
- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183). Doi:10.15390/EB.2016.5550
- Ütkür, N., Açıkalin, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253-269. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.341967>
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yılmaz, S. & Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/59091/675903> adresinden alındı.
- Yüksel, S., & Taneri A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/56189/702851> adresinden alındı.

## Kredi Kullanımı ve Matematik

Adem DOĞAN<sup>1</sup>

Ayşegül AKAR<sup>2</sup>

### 1. GİRİŞ

Günlük hayatta ihtiyaçlarımızı ve isteklerimizi karşılamak için paraya ihtiyaç duyarız. Kazandığımız para ile daha iyi yaşam standartları elde etmek için çabalarız. Almak istediğimiz ürünler de bu doğrultuda olmaktadır. Fakat bu ürünlerin miktarı ya da fiyatı kazandığımız miktarın üzerinde olabilir. Günümüzde insanlar hızlı tüketime daha açık hale gelmiştir. Bu sebeple elde etmek istedikleri ürünleri daha kısa yoldan ulaşılmaya çalışırlar. Bu durum kredi kullanımını ortaya çıkarmıştır. Kredi sayesinde almak istediğimiz yüksek miktarda ev, araba, eğitim vs. gibi ihtiyaçlarımızı karşılarken tatil gibi isteklerimizi de karşılayabiliriz. Almak istediğimiz bir konut, taşıt ya da farklı bir ihtiyaca yönelik ise kredi çekebilir, bu ürünlere kısa sürede ulaşabiliriz. Bu durum; insanların yaşam koşullarını da göz önüne alındığında kredi kullanımının artmasına sebep olmaktadır. Kredi çekebilmenin belirli şartları bulunmaktadır. Bu şartlar altında matematiğin günlük hayatımızdaki yerini göstermektedir. Kredi için; oran orantı, yüzde hesaplama, faiz hesaplama gibi matematiksel ifadelerin bilinmesi gerekmektedir.

Kredi ile ilgili dinamiklerin analiz edilmesi ve insanlar için daha anlaşılır olması için matematiksel grafikler, tahminler ve hesaplama modelleri oluşturmak oldukça önemlidir. Kredi ile ilgili araçları kullanarak günlük problemler ile ilgili tehlikeleri belirleme, ölçme, fiyatlandırma ve öz yönetim kabiliyetlerini kazanma hedefler arasındadır. Kredi ile ilgili araçları kullanırken analitik düşünme becerilerinin gelişmiş olması kişi ve kurumlara büyük kolaylık sağlayacaktır.

---

1 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, aademdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6952-7415

2 Yüksel Lisans Öğrencisi, MEB Kahramanmaraş, aysegulgumbur@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1390-1388

Dünya genelinde bireysel para yönetimi, kazanılan para ile bütçe oluşturulması, herhangi bir bankada yüz yüze veya çevrim içi işlem yapabilme, fatura ödeyebilme her insanın ihtiyaç duyduğu beceriler olarak adlandırılabilir. Bu alanda aylık ödemeler için kullanılan kredi kartları, ev satın alabilmek için çekilen krediler veya araba satın almak için tercih edilen krediler matematiği doğru kullanmayı ve finansal planlamaların mantıklı şekilde yürütülmesini gerektirir. Bu açıdan düşünüldüğünde yaşadığımız yüzyıl ülkemizde ve dünyamızda her insanın maksimum seviyede finansal okuryazar olmasını istemektedir. İyi bir finansal okuryazar olmanın birincil şartı ise matematik bilmektir.

Bu bölümde kredi kavramı, kredinin matematik ile ilişkisi, doğru tercih yapabilmek için matematiğin nasıl kullanılması gerektiği, finansal okuryazarlık ve kredi çekmenin toplumsal etkilerinden bahsedilecektir.

### **1.1.Kredi Kavramı**

Matematik, her alanda karşımıza çıkmasına rağmen özellikle aktif olarak alışveriş yaparken etkileşimde bulunduğumuz bir alandır. Bir şeyleri satın almak ya da ürün satmak için matematiksel bazı işlemleri yapmamız gerekir. Çoğu zaman bunun farkında olmasak da matematik alışverişin temelini oluşturmaktadır. Özellikle günümüzde insanların yaşam standartları arttıkça ihtiyaçların oranı da artmaktadır. Bu ihtiyaçlara erişebilmek için insanlar krediye başvurmaktadır. Kredi, bankanın talepte bulunan kişiyi değerlendirerek yasal düzenlemeleri ve bankanın kurallarını dikkate alarak, belirli bir miktarda bir güvence karşılığında nakit ya da nakit dışı kullanım hakkıdır (Vurucu ve Arı,2014). Kredi kendi içerisinde bazı özelliklere sahiptir. Bunlar; güven, gelir, vade ve risk unsurlarıdır.

Güven; kredi verilecek kişinin saygınlığının olması, kişinin güven vermesini gerektirir.

Kredi veren ile kredi alanın arasında oluşturulan güven önemli bir etkidir.

Gelir; bankanın riske girme sebebi gelir elde etmesidir. Bir banka açısından gelir elde edilmeyen kredi düşünülemez.

Vade; fiyatı belirleyen etkenlerden biridir. Çünkü vade uzadıkça ödenen faiz oranı ve miktarı artmaktadır.

Risk; krediyi alan kişinin krediyi zamanın ödememesi ya da eksik ödemesi durumunda bankanın uğrayacağı zarardır. Bu yüzden bankalar kredi alacak kişinin risk profilini tespit etmeye çalışır ve bunun sonucunda banka kefalet, müşteri senedi, ipotek gibi teminatlar talep eder.

## 1.2. Matematik'in Kredi Kullanımı İle İlişkisi

Kredi kullanımı ortaya çıkışı ile birlikte matematiksel işlem ve matematiksel hesaplamaları pratik, olabildiğince seri biçimde yapmayı mecburi kılmıştır. Kredi dediğimiz şey aslında paranın veya çekin yerini alan bu yönüyle de insanları matematik öğrenmeye sevk eden bir araçtır. Kredi için başvuracağımız yerler bankalardır ve kredi ile ilgili hesaplamalar, kredinin faiz oranı, ödeme şekli, kimlere ne kadar verileceği vb. başvurduğunuz bankaya göre değişkenlik gösterir. Bu durumda kredi ve matematik arasındaki ilişkiyi destekleyen kurum bankalardır. Bankalar ile matematik bilimi arasında ki yakın bağ matematik biliminin bankacılık için kilit noktası olmaktadır. Bankada çalışan ve müşterinize kredi veren sorumlu kişi de olsanız, paraya ihtiyacınız olduğu için bankadan kredi isteyen kişi de olsanız matematik ile ilgili bilgilere hâkim olmak zorundasınız. Aksi takdirde yapacağınız iş ve işlemlerde yanılma payınız veya zarara uğrama ihtimaliniz olabilir. Bankalarda finansal konularda görevli meslek gruplarının matematik ve ekonomi bilimi ile ilgili gerekli yeterliliğe sahip olması gerekmektedir.

Matematik ve günümüz ekonomisinin de geniş yer kaplayan kredi kullanımı ile aralarında ki mevcut ilişkiye iki şekilde açıklık getirilebilir. İlk olarak, bankaların kredi ihtiyaçlarını karşılama, teknolojik beyin gücünü kullanma, bireylerin bakış açısını geliştirme, mantıklı çıkarımlar yapabilme ve rutin olmayan problem çözme becerisi kazandırarak matematik dolaylı yünden ekonomik faaliyetleri desteklemektedir. Matematik ve Cebir bu dolaylı desteğini, uluslararası ekonomide yarış yapabilecek, kendini gerçekleştirmiş, mantık çerçevesinde fikir üreten, meseleleri çözüme kavuşturan, reformist ve üretici işgücünün açığa çıkması için yapar. İkincisi olarak; matematik'in tabiatı gereği ekonomik bir faaliyet olma modelindeki katkısıdır. Matematik bilimi, ekonomi alanında ki mevcut iş gücüne yön verir. Matematik bu yönlendirmeyi yaparken, doğada ekonomiye ait mevzu olduğu bilinen varlıkların gerçek doğası ile ilgili bilgilendirme yaparak sağlar. Bu veriler, bir taraftan ekonomik tahlilleri zenginleştirirken, diğer taraftan ekonomi piyasasında entelektüel çalışmaların tartışılmasına da katkı sağlar (Weintraub, 2002). Matematik tarihi, bu olayların örnekleriyle doludur. Buradan yola çıkılarak yakın gelecekte matematik bilim dalının, ekonomiyi ve bileşenlerini, kredi konusunu, finansal konuları geliştirme aracı olarak ele alınacağı söylenebilir. George ve Thomaskutty'ye (2007) göre, "Bugünün dünyası bilimsel ve teknolojik anlamda ağırlıklı olarak matematiğe ihtiyaç duyduğu gibi, bu durum kuşkusuz yarının dünyası içinde geçerli olacaktır". Para piyasalarını, kredi vermeyi veya yatırım yapmayı geliştirme aracı olarak matematik'in, Bilgi Toplularının ortaya çıkmasında (Aydın, 2003), ekonomik olarak ilerlemenin sağlanmasında (Hanussek ve Woessmann,



2008) ve üst düzey kalitede dış satım (Thornhill, 2009) üzerinde baskın bir etkisi olduğu bilinmektedir. En iyi ekonomistlerin, finansçıların matematiksel becerilerinin yüksek olması buna delildir (Lee ve Burden, 2006).

### **1.3.Kredi Türleri**

Kredi; niteliğine, vadesine, teminata, kaynağına, veriliş amacına, iş konusuna ve yetki türüne göre sınıflara ayrılmaktadır (Koçak, 2014):

- ❖ Niteliklerine göre krediler; nakdi ve gayri nakdi kredi
- ❖ Nakdi kredi; borçlu, spot, taksitli, iskonto, dövize endeksli, TL ihracat, döviz kredileri
- ❖ Gayri nakdi kredi; teminat mektupları, ithalat, prefinansman, gayri nakdi çek kredileri
- ❖ Vadeye göre krediler; kısa vade, orta vade, uzun vadeli krediler
- ❖ Teminatlar açısından; açık ve teminatlı krediler
- ❖ Kaynağına göre kredi; banka kaynaklı, banka dışı krediler
- ❖ Veriliş amacına göre; yatırım, işletme sermayesi, ihtisas, proje finansmanı kredileri
- ❖ İş konusuna göre; kurumsal, ticari ve bireysel krediler
- ❖ Yetki türüne göre; şube yetkili, bölge yetkili, otorize kredilerdir.

Bu bölümde daha çok iş konusuna göre ve vadeye göre krediler ele alınacaktır.

### **1.4.Kredi Kullanımı İle İlgili Temel Kavramlar**

Günlük işlerinde işletme yöneticilerinin bazı hesaplamaları yapması gerekir. Fatura düzenlemek, indirim yapmak, mal ve hizmet satın alırken pazarlık yapmak işlerinin bir parçasıdır. Bu işlemler arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkilerin ortaya çıkarılmasında oran ve orantının hesaplanması, yüzde hesaplamaları bilmek ve bunları uygulamaya dökmek hesaplamalarda kolaylıklar sağlar. Bu durum işletme çalışanlarına da kolaylık ve avantaj sağlar. Alış fiyatı, masraf, maliyet fiyatı, satış fiyatı, kâr, zarar gibi terimleri günlük hayatımız da sık sık duyarız. Bu kavramlar ticaret için de önemli kavramlardır. İşletmelerin kârlı, verimli, aktif çalışabilmesi, gelişebilmesi için doğru maliyet hesaplamaları yapmaları, doğru ve rekabete uygun satış fiyatı belirtmelerine bağlıdır (Vurucu ve Arı,2014). Bu nedenle işletmecilerin belirtilen kavramları iyi algulamaları ve hesaplama yöntemlerini iyi bilmeleri gereklidir. Bu kavramlardan bazılarının anlamının bilinmesi

hesaplama yapabilmenin ön koşuludur. Örneğin; alış fiyatının alınan mallar için ödenen bedel olduğunu; masrafın, gider olduğunu, maliyet fiyatının, alış fiyatı ile masrafların toplamı olduğunu bilmesi gereklidir. Tüm bu ifadelerin hepsi matematiksel bazı hesaplamalar yapmayı zorunlu kılar. Bu durum günlük hayatta yüzde hesaplama, oran orantı, faiz hesaplama gibi kavramları bilmemizi gerekli kılar.

#### 1.4.1. Yüzde, maliyet ve kar hesaplama

Yüzde, bir bütünü yüz eş parçaya ayırmak ve eş parçaların kaçını aldığımızı ifade eden bir kavramdır. Örneğin; bir bütünün yüzde 40'ı demek o bütünün 100 eş parçasından 40'ını ifade eder. Yüzdeler kesirleri yazmanın bir başka şeklidir. Yüzde işareti olan “%”, 100 sayısının rakamlarından oluşur. Binde ise; bir bütünü bin eşit parçaya ayırdığımızda o eş parçaların kaçını aldığımızı ifade eden bir kavramdır. Örneğin; bir bütünün binde 80'i demek o bütünün 1.000 eş parçasından 80'ini ifade eder. Binde işareti olan “‰”, 1000 sayısının rakamlarından oluşur (Vurucu ve Arı, 2014). Günlük hayatta yapılan birçok işlemde herhangi bir miktarın kıymeti veya ağırlığı üzerinden yüzde veya binde bir kısmının hesaplanması gerekebilir. İşte bu gibi konularda uygulanan kurala yüzde veya binde kuralı denir (Vurucu ve Arı, 2014). Komisyon, vergi, kâr, zarar gibi problemlerin çözümünde bu kuraldan faydalanır.

Yüzde hesaplamaları yaparken  $T = A \times Y$  formülü kullanılır. Burada T; yüzde tutarı, A; asıl değer, Y; yüzde oranını ifade etmektedir (Coşkun, 2013). Örneğin; 30.000 liralık bir fatura üzerinden %5 oranında iskonto yapılırsa, iskontonun tutarını bu formülü kullanarak yapabiliriz

100'de 5 iskonto yapılmış ise

30.000'de ? iskonto yapılır.

$30.000 \times 0,05 = 1500$  lira iskonto tutarı

Diğer bir kavram olan maliyet üzerinden kâr hesaplamaları, malın maliyet fiyatına göre yapılan hesaplama türüdür. Yapılan hesaplamalarda satılan malın maliyet fiyatı 100 kabul edilir; kâr payı eklenirken, zarar payı çıkarılarak satış fiyatı elde edilir. Satış fiyatı ile maliyet fiyatı arasındaki pozitif fark kâr, negatif fark tutarı ise; zarardır. Örneğin; maliyet üzerinden %5 kazanmak demek, 100 TL'ye mal olan bir malı (100 + 5) fiyatına satmak demektir. Satış fiyatı üzerinden %5 kazanmak demek, (100 - 5) fiyatına mal olan bir malı 100 TL'ye satmak demektir.

### 1.4.2.Oran Orantı

Oran; aynı cinsten iki kıymetin birinin diğerine bölünmesinden elde edilen sonuca denir. Örneğin, x sayısının y sayısına oranı demek, x sayısının y sayısına bölünmesi ( $x/y$ ) demektir (Vurucu ve Arı, 2014). Örnek olarak; 2 sayısının 4 sayısına oranı demek ( $2/4$ ) demektir. ( $2/4$ ) kesrinde 2 sayısına pay, 4 sayısına da payda denir.

Orantı ise; iki oranın eşitliğidir.  $a/b$  oranı  $c/d$  oranına eşitse  $a/b=c/d$  'ye orantı denir (Vurucu ve Arı, 2014). Örneğin;  $10/20$  oranı ile  $5/10$  bir orantı teşkil eder. Bu matematiksel işlemler kredi hesaplamalarının temelini oluşturur.

### 1.4.3.Basit Faiz Ve Basit Iskonto

Tasarruf, bireyler ya da kurumların giderlerinden daha fazla gelire sahip olmasına denir. Bu nedenle tasarruf sahipleri bu durumu gelir getirici alanlarda kullanmak isterler. Bazı tasarruf sahipleri, fon fazlalarını gayrimenkul gibi sabit varlıklara yatırırken, bazı tasarruf sahipleri tasarruflarını banka gibi finansal kuruluşlara yatırır ya da tahvil gibi finansal varlıklara yatırım yaparlar (Vurucu ve Arı, 2014). Yatırım döneminin sonunda, yatırdıklarından daha fazla para alırlar. Bu fark sayesinde elde edilen gelire faiz denir (Vurucu ve Arı, 2014). Bu durumda bir evin kiraya verilmesiyle, paranın başkalarının kullanımına verilmesi arasında bir benzerlik vardır. Sahip olunan ev kiraya verildiğinde, evi kiralayanlar bundan bir yarar görürken; bunun karşılığında bir bedel öderler. Başkalarının parasını kullananlar da aynı şekilde bundan bir yarar sağlarlar. Elde edilen bu yarar karşılığında ödenen kira, faiz olarak ifade edilmektedir. Kişilerin yaptıkları alışverişte aldıkları bu faiz “paranın zaman değeri” kavramı ile açıklanmaktadır. Bugün elde edilen belirli bir miktar para ile daha sonra elde edilecek aynı miktardaki para, aynı değerdedir. Çünkü para verildiğinde veya alındığında o parayı o gün için kullanma hakkından feragat edilir. Gün için para veya fon kullanma hakkından vazgeçmenin maliyeti, paranın zaman değerinden türetilir. Faiz oranları ülkeden ülkeye değişmektedir. Hemen hemen tüm ülkelerde, borçlanmadaki en düşük faiz oranı, devlet tarafından ihraç edilen menkul kıymetlerdeki orandır. Risk arttıkça, para biriminin ödediği faiz de artacağından, devlet borçlanma senetleri aynı vadedeki özel kurumsal borçlanma senetlerinden daha az ödeme yapacaktır. Paraya veya sermayeye kolay erişim zamanlarında faiz oranları düşme eğilimindedir. Sıkı para politikasının uygulandığı dönemlerde, fon sağlamadaki zorluk nedeniyle faiz oranları yükselme eğilimindedir. Sıkı para politikalarının uygulandığı dönemlerde ise, sermayenin elde edilmesi zor hale geldiğinden, faiz oranları yükselme şeklinde eğilim gösterir. Faiz oranlarının

artması ya da azalması sadece kişileri ve işletmeleri değil, aynı zamanda, tüm ekonomiyi etkilemektedir. Düşük faiz oranları işletmeleri yeni yatırımlara yönlendirmek, istihdamın artmasını sağlar. Bunun yanında düşük faiz oranları, mallara olan talebi arttırırsa, fiyatların genel düzeyini hızla yükseltebilir. Bu durumda da birçok kişinin yaşam standardını olumsuz etkilenebilecektir.

Basit faiz, elde edilen bir miktar paranın sadece bir dönem faizlendirilmesi ile ortaya çıkar. Burada bahsedilen bir dönem bir gün, bir hafta, bir ay, bir yıl olabilir. Önemli olan nokta paranın ne kadar süre içerisinde faizlendirildiği değil, sadece bir dönem faizlendirilmesidir.

Faiz tutarı = Anapara x yıllık faiz oranı x süre (Süre faiz oranı ile uyumlu olmalıdır.) Uygulamada bankaya para yatırılması gibi yatırım işlemlerinde yıl sayısı 365 gün alınırken, kredi işlemlerinde yıl sayısı 360 gün alınmaktadır. Basit faiz kısa vadeli işlemlerde daha çok kullanılmaktadır (Vurucu ve Arı,2014).

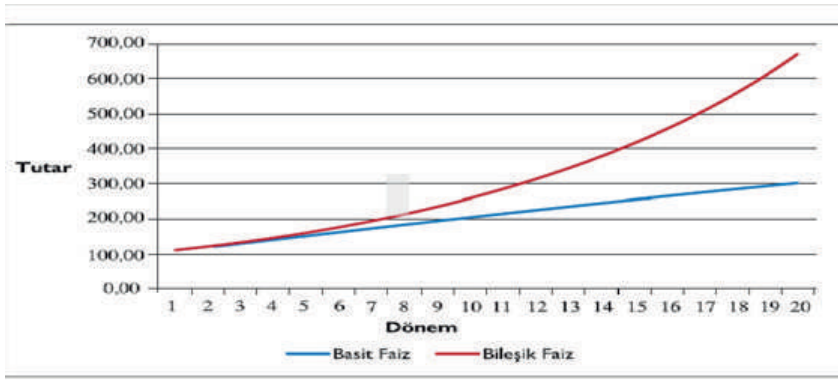
Bu nedenle basit faiz işlemlerinde sürenin en çok bir yıl olması normaldir. Sürenin bir yıldan kısa olması daha sık rastlanılan bir durumdur. İndirimler yani iskonto; genellikle faturaları düşürmek için kullanılır. İşletmeler satışları arttırmak ve daha fazla müşteri çekmek için ileriye dönük satışlar yapar. Alacaklarını güvence altına almak için borçludan yasal olarak bağlayıcı bir "senet" alırlar. Fatura vadesi geldiğinde borçlu borcunu işletmeye öder ve verdiği faturayı tahsil eder. Ancak bir işletme sermayeye ihtiyaç duyduğunda, tahvilin olgunlaşmasını beklemeyebilir. Bu durumda işletmeler, menkul kıymetlerini finansal kuruluşlara iskonto ederek vadesinden önce nakde çevirir. Finansal kurumlar menkul kıymetleri iskonto ederken piyasa faiz oranlarını kullanır. Ayrıca komisyon alabilir. Faiz oranları ne kadar yüksekse senedi iskonto ettirenin eline daha az para geçer. Günlük dilde iskonto yerine "kırdırma" kavramı da kullanılmaktadır (Vurucu ve Arı, 2014).

#### 1.4.4.Bileşik Faiz ve Bileşik İskonto

Bileşik faizde faiz, basit faizde olduğu gibi yalnızca başlangıç sermayesi üzerinden hesaplanmaz. Aynı zamanda kazanılan faiz, çekilmediği sürece, anaparaya ilave edilerek faizin de faizi hesaplanır. Basit faiz ile bileşik faiz arasındaki temel fark, basit faizde faizin hesaplandığı sermayenin (anapara) her dönemde değişmemesi, bileşik faizde ise değişmesidir. Bileşik faizde, faiz hesaplama sermayesi her dönemde bir önceki dönemin faiziyle birlikte artar. Genel olarak, kısa vadeli finansal işlemlerde basit faiz ve basit iskonto kullanılır ve uzun vadeli finansal işlemlerde bileşik faiz ve bileşik iskonto kullanılır. Bu durumda değişen sermaye üzerinden her dönem için hesaplanan faize "bileşik", kullanılan yöntem "bileşik" adı verilir. Bileşik faizin hesaplanması

temel olarak basit faiz mantığıyla aynıdır. Bileşik faizde, uygulamada, faiz hesaplaması her dönem için basit faiz hesaplamasına benzer, ancak fark, anaparanın her dönem değişmesidir, dolayısıyla faiz her dönemde artan sermayeye göre hesaplanır. Devre sayısı arttıkça, bu daha büyük bir toplam boyut ile sonuçlanır.

Örneğin, T1.000 % 10 faizle, 4 yıl için basit faizle yatırılmış olsa her yıl T100 faiz getireceğinden 4.yıl sonundaki faizi T400, baliğ de T1.400 olur. Eğer her yıl elde edilen faiz sermayeye katılacak olursa, yani bileşik faiz uygulaması yapılırsa, vade sonunda paranın ulaştığı tutar T1.441 olacaktır.4 yıl için hesaplanan toplam faiz ise T441 (1.441-1.000) olmaktadır. Oysa basit faizde toplam faiz T400 idi. Aradaki farklılık, faizin kazandırdığı faizden kaynaklanmaktadır. Bileşik faiz ile basit faizin ilişkisi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Bileşik faiz ile basit faiz ilişkisi (Kaynak: [www.bbdk.org.tr](http://www.bbdk.org.tr))

Bileşik faizle ilgili hesaplamalarda kullanılan formüller ve semboller aşağıda verilmektedir (Vurucu ve Arı,2014):

**P** = Anapara Başlangıç Sermayesi (Alınan veya verilen sermaye)

**i** = Devre ya da dönem faiz oranı

**n** = Devre ya da dönem sayısı

**S** = Nihai sermaye, Baliğ, Sermayenin gelecekteki değeri, Sermayenin birikimli değeri

$$S = P (1 + i)^n$$

Paranın değerini hesaplamak için bu formüllerin dışında farklı araçlar da bulunmaktadır. Bu araçlar günlük hayatta hesap yapmamızı

kolaylaştırmaktadır. Bunlar hazır tablolar, finansal hesap makineleri, bilgisayar programları, internette çevrimiçi hesap makineleridir.

- a. **Hazır Tablolar:** Tek bir ödemenin ve bir dizi ödemenin (ücretler) şimdiki ve gelecekteki değerini bulmak için hazır tablolar vardır. Bu tablolar tek ödemeler için hazırlanır ve tipik olarak bileşik ve bileşik iskonto hesaplamaları için kullanılır; farklı faiz oranları ve iskonto oranları için belirli bir dönemden sonra T1'in gelecekteki değerini ve belirli bir dönemden önce iskonto edilmiş değerini verir. Tek bir ödemenin şimdiki veya gelecekteki değeri ile bir anüitenin şimdiki veya gelecekteki değeri, hazır tablodan bulunan T1 değeri katsayı olarak kullanılarak ve söz konusu tek ödeme veya taksit tutarı ile çarpılarak bulunur.
- b. **Finansal Hesap Makineleri:** Paranın zaman değeri ve diğer finansal hesaplamaları yapmak için özel olarak geliştirilmiş bu hesap makineleri, aynı zamanda pratik bir şekilde hesaplamalara da olanak tanır. Hewlett-Packard ve Texas Instruments gibi şirketler tarafından yapılan finansal hesap makineleri en yaygın kullanılanlar arasındadır.
- c. **Bilgisayar programları:** İnternette indirilebilen veya yazılım şirketlerinden satın alınabilen yazılım paketleri aracılığıyla paranın zaman değeri kolayca hesaplanabilir. Ayrıca Microsoft Office'teki Excel programı ile çeşitli finansal hesaplamalar yapılabilmektedir. Problem çözme örneklerinde küçük finansal hesap makinelerinin ve Excel programlarının problem çözme yöntemleri de zaman zaman örneklendirilmiştir.
- d. **İnternetteki Çevrimiçi Hesap Makineleri:** Bazı internet sitelerinde çevrimiçi kullanılabilen hesap makineleri de bulunmaktadır. Ancak bunlar diğer bahsedilen alternatiflere göre daha kısıtlı bir içeriğe sahiptir. Daha çok basit ve bileşik faiz ile kredi taksiti hesaplama amaçlı hazırlanmışlardır.

#### 1.4.5. Anüite

Anüite, genellikle eşit miktarlarda, eşit aralıklarla tekrarlanan bir dizi ödemedir. Emeklilik ve sigorta prim ödemeleri, kira ödemeleri, maaş ödemeleri, taksitli satın alınan bir ürün için taksit ödemeleri, tahvil faiz ödemeleri, yılda eşit miktarda kâr dağıtan imtiyazlı hisse senedi temettüleri, konut, otomobil veya ihtiyaç kredileri ve işletme kredisi geri ödemeleri eşit taksitler yıllık gelirlere örnektir (Vurucu ve Arı, 2014). Örneğin, bir bankadan alınan kredi 12 ayda bir aylık taksitlerle amorti ediliyorsa, bu taksitler eşit taksitlerle 12 dönemlik bir yıllık geliri temsil eder. Tipik bir yıllık ödemede,

ödeme süreleri ve ödemelerin boyutu eşittir. Ancak, ödenecek tutarın belirli bir kalıba göre arttığı veya azaldığı rantlar da vardır. Bu nedenle anüiteyi tanımlamak için “genel olarak eşit ödemeler” terimi kullanılmaktadır. Ödemelerin eşit aralıklarla yapıldığı ancak eşit büyüklükte olmadığı anüiteler de ileride kısaca açıklanacaktır. Anüite kavramı, bizim dilimizde “ödeme” kavramına benzer. Bu nedenle bazı kaynaklar yıllık ödemeler için ödeme ve yatırım gibi terimleri tercih etmektedir. Ancak bu terimler kavramı tam olarak kapsamadığı için, İngilizce “annuity” kelimesinden türetilen “kiralayan” terimi daha sık kullanılmaktadır.

Anüitenin “dönemi, süresi ya da vadesi” ilk ödemenin yapılacağı devrenin başından, son ödemenin yapılacağı devrenin sonuna kadar olan süredir. “Devre sayısı” anüite boyunca yapılacak ödemelerin sayısıdır. Birbirini izleyen ödemeler arasında geçen süreye ise “ödeme ya da taksit aralığı” denir. Sık yapılan finansal işlemlerde ve günlük hayatta karşımıza çıkan başlıca anüite türleri aşağıda açıklanmaktadır (Vurucu ve Arı, 2014).

*Normal Anüiteler:* Her bir devrenin ödemesinin o devrenin sonunda yapıldığı, ödemelerin eşit aralıklarla ve eşit miktarda olarak yapıldığı anüitelerdir. Örneğin; Ocak ayının başında 10 ay taksitle bir bilgisayar alırsanız ve Ocak ayına ait ödemeyi Ocak ayının sonunda yaparsanız bu bir normal anüitedir. Bir başka örnek de ülkemizdeki kamu işçilerinin maaşlarıdır. Ülkemizde kamu işçileri çalışıp bitirdikleri ayın maaşını alırlar. Dolayısıyla maaş ödemeleri ait oldukları devrenin sonunda yapıldığından bir normal anüitedir.

*Peşin Anüiteler:* Ödemelerin her dönem sonunda ve eşit aralıklarla ve eşit tutarlarda yapıldığı bir anüitedir. Örneğin, ocak ayı başında 10 ay taksitle, Ocak ayı ödemeleri Ocak ayı sonunda bir bilgisayar alırsanız, bu normal bir yıllık ödemedir. Bir diğer örnek de ülkemizdeki memur maaşlarıdır. Ülkemizde memurlar aylık maaşlarını alırlar ve işi tamamlarlar. Bu nedenle maaş ödemeleri ait oldukları dönemin sonunda yapıldığı için normal bir ranttır.

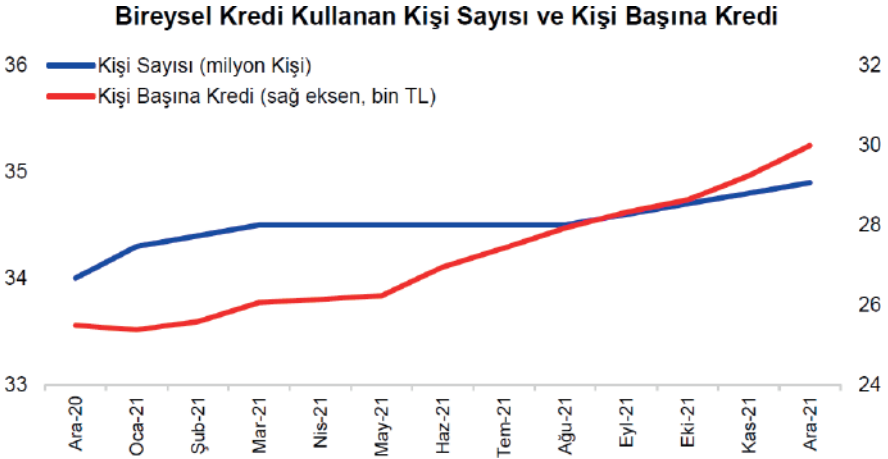
*Geciktirilmiş Anüiteler:* Her dönem için dönem başında ödenen yıllık gelirler. Bu rantlara en iyi örnek kira ödemeleridir çünkü mülk kiralınırken kira ödemeleri her dönem başında yapılır. Örneğin ocak ayı kirası ocak ayının ilk günü ödenir. Nakit rantın bir başka örneği de ülkemizdeki memur maaşlarıdır. Bir memurun yıllık veya altı aylık maaşı bir yıllık avanstır, çünkü kamu görevlileri maaşlarını işçilerden farklı olarak çalıştıkları ay değil, ayın başında alırlar.

*Daimi (Devamlı) Anüiteler:* Yıllık gelirler ilk olarak ilk faiz döngüsünün sonunda değil, bir veya daha fazla döngüden sonra herhangi bir zamanda ödenir. Örneğin, bir borçlu, vadesi geldiği yılın sonundan ziyade ikinci, üçüncü veya gelecek yılın sonunda bir krediyi ödemeye başlayabilir. İlk geri ödeme, birinciden üç dönem sonra yapılırsa, bu üç dönem ertelenmiş gelir olacaktır.

Bunların dışında da bazı anüite türleri bulunmaktadır. Örneğin taksitlerin peşin değerinin ödemeler başladıktan sonra hesaplandığı çabuklaştırılmış anüiteler; eşit aralıklarla yapılan ödemelerin eşit olmayıp aritmetik, geometrik ya da kurlsuz olarak değiştiği değişen taksitli anüiteler gibi.

## 2. TÜRKİYE'DE KREDİ KULLANIMI

Türkiye'de insanlar en çok bireysel kredi olarak ihtiyaç, konut, taşıt kredilerini tercih etmektedir. TBB'nin Ocak 2022'deki verilerine göre Türkiye'de bireysel kredilerin yüzde 45'ini ihtiyaç kredileri, yüzde 29'unu konut kredileri, yüzde 20'sini kredi kartları ve yüzde 5'ini taşıt kredileri oluşturdu. Bu verilerden anlaşılacağı üzere insanlar en çok ihtiyaç kredisi için bankaya başvurmaktadır.



Şekil 2. BDDK verilerine göre 2022 bireysel kredi kullanan kişi sayısı ve kişi başına kredi (Kaynak: [www.bbdk.org.tr](http://www.bbdk.org.tr))

Günümüzde insanlar ihtiyaçlarını karşılamak için krediye başvurmaktadır. Alacakları kredilere başvurmak için Türkiye'de birçok banka bulunmaktadır. Kredi çekecek kişiler bu bankalardan kendileri için en uygun seçeneği seçmelidir. Bu durumda kredi çekerken dikkat edilecek bazı noktalar vardır ([www.bbdk.org.tr](http://www.bbdk.org.tr)):



1. *Kredi almadan önce bütçe değerlendirmesi yaparak aylık ödenebilecek taksitlerin dikkatlice belirlenmesi ve kredi vadesinin buna göre ayarlanması gerekir. Çünkü kredi geri ödemesinde yapılacak sıkıntılar, kredi notunu da etkileyeceğinden daha sonra kredi alınmasını zorlaştırır.*
2. *Kredi başvurusu yapmadan önce tüm bankaların kredi şartlarını araştırmak ve en uygun bankadan yana tercih kullanmak para kazandırır.*
3. *Tüketici için maliyeti olmayan kredi yoktur. “0 Faizli” ya da “Masrafsız” şeklinde ifade edilen kredilerin de maliyeti vardır ve mutlaka diğer kredi seçenekleri ile karşılaştırmak gerekir. Bankalar arası kredi karşılaştırmasını dosya masrafı ile birlikte krediye vade sonuna kadar ödenecek toplam tutar üzerinden yapmak daha sağlıklı sonuçlar elde etmeyi sağlar.*
4. *Bankalar arası kredi karşılaştırmasını dosya masrafı ile birlikte krediye vade sonuna kadar ödenecek toplam tutar üzerinden yapmak daha sağlıklı sonuçlar elde etmeyi sağlar.*
5. *Eğitim masrafları için eğitim kredisine ya da otomobil almak için taşıt kredisine başvurmak gibi bir zorunluluk yoktur. Maliyet hesabı yapılarak daha avantajlı bir ihtiyaç kredisine de başvuru yapılabilir.*
6. *Borçlarını yeniden yapılandırmak, örneğin kredi kart borçlarını kapatmak için yeni kredi çekmek isteyen kişinin amacını mutlaka bankaya ileterek açık iletişim kurması gerekir. Böylece banka, başvuru sahibinin mevcut borçlarına ilave borç vereceği izleniminden kurtulur ve kredinin onaylanma olasılığı artar.*
7. *Birikmiş kredi kart borçları olan ya da ödemelerinde aksaklık yaşayan kişilere bankalar bazen yapılandırma amacıyla bile olsa yeni kredi vermek isteyebilir. Bu durumda başka bankaya başvurmak yerine borçların bulunduğu bankalardan yeniden yapılandırma talep etmek daha mantıklı olacaktır.*
8. *Kredi alırken zorunlu olmasa da bankalar krediye bağlı hayat sigortası da talep edebilir. Faydalı bir sigorta olsa da tercih hakkı kullanılıp, yaptırmak istenilmediği belirtilebilir.*

Türkiye İş Bankası kredi çekmeden önce dikkat edilmesi gereken bazı noktaları şu şekilde ifade ederek tüketicilere önerilerde bulunmuştur:

- ❖ *Kredi çekecek olanlara ilk olarak kendi maddi imkânlarına uygun krediler çekmeleri önerilmektedir. Örneğin; bir ailenin geliri 3.000 TL ise aylık ödemesi 1.500 TL olan kredi yerine daha uzun zamanda ödeyebilecekleri aylık ödemeleri 500 – 750 TL arası olan kredileri tercih etmelerini tavsiye edilir. Örneğin; 5.000 TL olarak bir kredi çekmeye karar verseler 6ay gibi*

*kısa bir sürede ödemeyi planlıyorsa aylık olarak 850-900 TL arası bir ücret ödemeleri gerekir. Eğer aylık bu rakam ödenemiyorsa 5.000 TL'yi 18 aylık olarak çekebilirler böylece ayda 320 TL ödeyerek 1.5 yılda borçlarını ödemiş olurlar.*

- ❖ *Kredi karşılaştırma yapılırken toplam ödeme miktarına mutlaka bakılmalıdır. Toplam ödeme kredi alınırken dikkat etmemiz gereken en önemli noktayı şu örnekle açıklayabiliriz: 5.000 TL'yi 6 ayda geri ödemek istediğiniz zaman 5.200 ile 5.400 TL arasında değişen rakamlarda ödediğimizi varsayalım. Eğer bu parayı 18 ayda ödemek istersek yaklaşık olarak 5.700 ile 5.900 arasında değişen rakamlarla ödemiş oluruz.*
- ❖ *Toplam geri ödeme rakamları arasındaki farkın oluşmasındaki en büyük etkenlerden birisi bankaların kısa ve uzun vadeli kredilere farklı faiz oranları uygulamalarıdır. Kısa vadede ödenen borçlarda bankalar genelde daha düşük faiz uygularlar.*
- ❖ *Borç bitiş tarihi seçeceğimiz vadenin sayısına bağlı olarak değişmektedir. Bazen aylık ödemedüşük olsun diye uzun; bazen ise toplamda daha az faiz ödemiş olayım diye kısa vadeli seçebiliriz. Rakamlardan bağımsız olarak borçluluk psikolojisinden dolayı, kısa zamanda bitirmek için kısa vadeli kredi seçenlerin oranı da azımsanmayacak kadar fazladır.*
- ❖ *Uzun ve kısa vadeli kredi seçimlerinde ayrıca bankaların yapmış olduğu kampanyaları da değerlendirmeyi ihmal etmemeliyiz. Bankalar bazı kısa vadeli kredilerde özel indirimler yapıyor ya da kredi çekecek kişiyi devamlı müşteri yapmak için 36 aylık kredilerde benzer kampanyalar yapıyorlar.*

### **3. Konut, Taşıt ve İhtiyaç Kredileri**

Konut, barınma ve güvenlik ihtiyacımızın getirdiği bir ihtiyaçtır. İnsanlığın yerleşik hayata geçmesiyle beraber konut oluşumu başlamıştır. İlk dönemdeki konut anlayışı doğadan ve insanlardan gelebilecek kötülüklerden korunmak amaçlıdır. Modern dönemde ise konut anlayışında barınma ihtiyacından farklı olarak birtakım değişikliklerin meydana geldiği görülmektedir. Başlangıçta barınma olarak görülen konut toplumsal değişimlerle beraber yaşam alanı olarak görülmektedir. Bununla beraber son yıllarda ise ekonomik açıdan yatırım aracı olarak da görülmeye başlanmıştır. Konutun tarihsel gelişiminde, ülkemizde özellikle 1950'li yıllarda yaşanan teknolojik, ekonomik ve siyasal gelişmeler ışığında konut yeni bir boyut kazanmıştır (Demirel, 2020). Bunun en önemli nedenlerinin başında, tarımda traktörün kullanılması gelmektedir. Tarım üretim araçlarının kas gücünden makineleşmeye geçmesiyle tarımla uğraşan birçok insan işsiz ya da gizli işsiz kalmıştır. Bununla birlikte 1950'den sonra köyden kente göçler

artmaya başlamıştır (Demirel, 2020). Evinden ve toprağından ayrılmak zorunda kalan köylüler kente geldiklerinde alt yapı yetersizliklerinden dolayı gecekondulara ve çarpık kentleşmeye yol açmışlardır. Bu da konut sorunlarının meydana gelmesine neden olmuştur. Konut, toplumsal ve siyasi konjonktürünün dışında gelişmiş ülkeler için önemli bir sektördür. Finansal bir karşılığının olması sebebiyle hareketlidir dolayısıyla ticarete önemli bir konumdadır. İnşaat, gayrimenkul ve bankacılık sektöründe önemli bir alana sahiptir. Gelişmekte olan ülkeler için ise geliştirilmesi gereken bir alandır (Aslan, 2019). Bireylerin konut ihtiyacını karşılayabilmesi ise satın alma güçlerine bağlıdır. Satın alma gücüne sahip olanlar ellerindeki sermayeyle konut ihtiyaçlarını giderebilmektedirler. Bunun dışında kalan toplumun diğer kesimi ise satın alma gücünün yetersiz kaldığı durumlarda bankacılık sektörü sayesinde konut kredi finansmanı olarak ev sahibi olabilmektedirler. Konut kredi finansmanı, ev sahibi olmak isteyenlerin bankadan aldıkları kredinin adıdır. Kredi tüketiciye gayrimenkulipoteği karşılığında verilmektedir.

Bir diğer önemli bireysel kredi çeşidi de taşıt kredisidir. Taşıt kredisi son yıllarda artış göstermektedir. Bunun sebebi ise taşıtın insan hayatını kolaylaştırdığı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu düşünce ilkel dönemlerden günümüze kadar önemini korumuştur. Bilinen ilk taşıt hayvan gücüne (kas) dayalı olan binek hayvanlardır. Tarım alanlarında, yük taşımacılığında ve ulaşımda olmak üzere pek çok alanda kullanılmıştır. Böylelikle zaman ve mekân olarak insan hayatında kolaylık sağlamıştır. Teknolojik gelişmelerin ilerlemesi ve sanayi devriminde motor gücünün ortaya çıkmasıyla taşıtta da devrim yaşanmıştır. Uzak mesafeler ve zamandan tasarruf etme başta olmak üzere insan hayatını kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla taşıt insanların ulaşım ihtiyacını karşılaması için önemlidir. Özellikle de modern hayatta yaşamın köyleri aşım kentlere hatta ülkelere kadar ulaştığı dönemde taşıt önem kazanmıştır. Yaşanan değişimler insanların arabayı ihtiyaç olarak görmesine neden olmuştur. Araba ihtiyaç olmasının yanında farklı algıları da taşımaktadır. “Antropolojik (grup sembolizmi) algılayışta otomobil statü, gücün ve zenginliğin göstergesidir. Politik algılayışta özgürlük ve özelliğin simgesidir. Psikolojik algılayışta genç görünmeyi ve kendine güveni sağlar. Ekonomik anlayışta ise rahat ve ekonomik bir yolculukla özdeşleştirilir” (Güneş, 2012: 216). Arabayı farklı değerlerin atfedilmesi istek ve arzuların devreye girmesini sağlayarak ihtiyacın maddi ve manevi derecede yokluğunun hissedilmesine neden olmaktadır. Veblen’e göre tüketici satın alma davranışlarında her zaman rasyonel olarak karar almamaktadır. Tüketimi gösteriş hazzı elde edebilmek için yapabilmektedir (Akt. Demirel, 2020). Hazın temel kaynağı arabanın ayağı yerden kesme tabirine paralel olarak yayadan hızlı hareket etme düşüncesi yerde olana karşı

üstünlük olarak görülmektedir (Güneş, 2012: 216). Dolayısıyla araba sahibi olmak ihtiyacı gidermekle beraber bireyi hem özgürleştirmekte hem de ona güç ve statü kazandırmaktadır. Araba sahibi olmak isteyen herkesin bütçesi bunun için yeterli olmayabilir. Bu durumda bütçesi uygun olmayan insanlar bankaların vermiş olduğu taşıt kredisiyle araba sahibi olabilmektedirler.

İnsanlar bireysel kredi olarak sadece konut kredisi ya da taşıt değil ihtiyaç kredisi de çekebilmektedirler. Bu krediler acil durumlar için alternatif bir yoldur. Son yıllarda kredi çeşitleri arasında en çok rağbet gören kredi türlerindedir. Bunun sebebi ise kredi şartlarından kaynaklanmaktadır. İhtiyaç kredisinin kısa vadeli olması ve kredi için kefil ya da kefarete gerektirmemesi onu cazip hale getirmektedir

Bireysel kredi türleri ile ilgili örnekleri inceleyelim.

Örnek: Ahmet Bey'in almak istediği 1+1 ev fiyatı 450.000 TL'dir. Ahmet Bey'in aylık geliri 7.000 TL'dir. Bunun için en uygun olan krediyi çekmek istiyor. Çekebileceği kredileri inceleyelim.

Aylık Toplam Geliriniz	Taksit Ödeme Üst Limiti	Alabileceğiniz Miktar
2.000 TL	1.000 TL	54.559 TL
2.500 TL	1.250 TL	66.199 TL
3.000 TL	1.500 TL	81.839 TL
3.500 TL	1.750 TL	95.479 TL
4.000 TL	2.000 TL	109.119 TL
4.500 TL	2.250 TL	122.758 TL
5.000 TL	2.500 TL	136.398 TL
5.500 TL	2.750 TL	150.038 TL
6.000 TL	3.000 TL	163.679 TL
6.500 TL	3.250 TL	177.318 TL
7.000 TL	3.500 TL	190.958 TL
8.000 TL	4.000 TL	218.237 TL
8.500 TL	4.250 TL	231.877 TL
9.000 TL	4.500 TL	245.517 TL
9.500 TL	4.750 TL	259.157 TL
10.000 TL	5.000 TL	272.796 TL
10.500 TL	5.250 TL	286.436 TL
11.000 TL	5.500 TL	300.076 TL
12.000 TL	6.000 TL	327.356 TL
13.000 TL	6.500 TL	354.635 TL
14.000 TL	7.000 TL	381.915 TL
15.000 TL	7.500 TL	409.195 TL

Şekil 3. Aylık gelire göre çekebilecek konut kredisi miktarları

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Öncelikle konut kredisi çekebilmek en az 1 yıl en çok 15 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca şekil 3'te de görüldüğü gibi maaşından fazla aylık ödeme tutarının olmaması gerekmektedir. Farklı birçok banka kredi seçeneği sunmaktadır. Kredi çekecek kişi bunları inceleyip en uygun olanı seçmelidir. Bunun için hesaplama yapan uygulamalar ya da internet siteleri mevcuttur. Şekil 4'te bu araçlardan biri ile gösterim yapılmıştır.

450.000 TL 5 Yıl Vadeli 5 Adet Konut Kredisi Teklifi				
<b>AKBANK</b> Konut Kredisi	Aylık Taksit 12.510,52 TL	Faiz Oranı % 1,86	Toplam Ödeme 754.685,94 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>TÜRKİYE İŞ BANKASI</b> Ev Kredisi	Aylık Taksit 12.789,34 TL	Faiz Oranı % 1,95	Toplam Ödeme 771.905,40 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>YapıKredi</b> Konut Kredisi	Aylık Taksit 12.789,34 TL	Faiz Oranı % 1,95	Toplam Ödeme 771.366,40 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>Garanti BBVA</b> Hayat Sigortalı Kıracıya Mortgage	Aylık Taksit 12.882,97 TL	Faiz Oranı % 1,98	Toplam Ödeme 777.090,70 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>ING</b> Eğit Taksitli Mortgage	Aylık Taksit 14.065,46 TL	Faiz Oranı % 2,35	Toplam Ödeme 847.905,50 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>

Şekil 4. 5 yıl vadeli konut kredisi için en uygun banka seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Şekil 4'te görüldüğü gibi 5 yıllık 450.000 TL kredi çekmek için %1,86 faiz ile 754.685.94 TL geri ödeme yapması gerekmektedir. Bu durum aylık yaklaşık 12.000 lira ödeme yapmak demektir. Kredi çekecek kişinin en uygun olanı bulabilmesi için diğer vade seçeneklerine de bakması gerekmektedir.

450.000 TL 10 Yıl Vadeli 5 Adet Konut Kredisi Teklifi				
<b>AKBANK</b> Konut Kredisi	Aylık Taksit 9.622,06 TL	Faiz Oranı % 1,92	Toplam Ödeme 1.158.701,94 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>TÜRKİYE İŞ BANKASI</b> Ev Kredisi	Aylık Taksit 9.734,01 TL	Faiz Oranı % 1,95	Toplam Ödeme 1.172.626,20 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>YapıKredi</b> Konut Kredisi	Aylık Taksit 9.734,01 TL	Faiz Oranı % 1,95	Toplam Ödeme 1.172.087,20 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>Garanti BBVA</b> Hayat Sigortalı Kıracıya Mortgage	Aylık Taksit 9.846,44 TL	Faiz Oranı % 1,98	Toplam Ödeme 1.185.685,30 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>
<b>ING</b> Eğit Taksitli Mortgage	Aylık Taksit 11.034,04 TL	Faiz Oranı % 2,29	Toplam Ödeme 1.328.062,70 TL	Detay <b>Hemen Başvur</b>

Şekil 5. 10 yıl vadeli konut kredisi için en uygun banka seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Şekil 5'te görüldüğü gibi aynı konut için 10 yıl vadeli kredi çekildiğinde faiz %1,92 ye çıkmaktadır. Burada toplam ödenen miktar 1,158,701,94 TL ye çıkarken aylık tutar yaklaşık

9.000 lirayı bulmaktadır. Burada kişinin dikkat etmesi gereken durum, toplam yapacağı ödeme ve aylık ödeme tutarına dikkat etmesidir. Ahmet Bey örneğine bakıldığında vade arttıkça aylık ödeme miktarı azalmış gibi görünse de toplam ödenen miktar artmıştır. Ayrıca her iki oran da Ahmet Bey'in aylık gelirinden fazla olduğu için kredi alma ihtimali düşüktür.

Örnek 2: Elif Hanım yeni bir araba almak istiyor. Yeni araba için 200.000 TL'lik taşıt kredisi çekmesi gerekiyor. Elif hanımın aylık geliri 10.000 TL'dir. Alabileceği kredileri inceleyelim.

Aylık Toplam Geliriniz	Taksit Ödeme Üst Limiti	Alabileceğiniz Miktar
2.000 TL	1.000 TL	35.444 TL
2.500 TL	1.250 TL	44.305 TL
3.000 TL	1.500 TL	53.166 TL
3.500 TL	1.750 TL	62.027 TL
4.000 TL	2.000 TL	70.888 TL
4.500 TL	2.250 TL	79.749 TL
5.000 TL	2.500 TL	88.610 TL
5.500 TL	2.750 TL	97.471 TL
6.000 TL	3.000 TL	106.332 TL
6.500 TL	3.250 TL	115.193 TL
7.000 TL	3.500 TL	124.054 TL
8.000 TL	4.000 TL	141.776 TL
8.500 TL	4.250 TL	150.637 TL
9.000 TL	4.500 TL	159.498 TL
9.500 TL	4.750 TL	168.359 TL
10.000 TL	5.000 TL	177.220 TL
10.500 TL	5.250 TL	186.081 TL
11.000 TL	5.500 TL	194.942 TL
12.000 TL	6.000 TL	212.664 TL
13.000 TL	6.500 TL	230.387 TL
14.000 TL	7.000 TL	248.109 TL
15.000 TL	7.500 TL	265.831 TL

Şekil 6. Aylık gelire göre seçilebilecek taşıt kredisi seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

200.000 TL 24 Ay Vadeli Web'e Özel 14 Adet Taşıt Kredisi Teklifi					KARŞILAŞTIRMA
Banka	Faiz -	Tahsis Ücreti -	Aylık Taksit -	Toplam Ödeme -	
<b>AKBANK</b> Taşıt Kredisi	%1,79	1.050,00 TL	10.752,33 TL	259.105,92 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>
<b>TÜRKİYE BANKASI</b> Taşıt Kredisi (0.Km)	%1,89	1.000,00 TL	10.897,96 TL	262.551,04 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>
<b>Garanti BBVA</b> Taşıt Kredisi	%1,89	1.050,00 TL	10.897,96 TL	262.601,04 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>

Şekil 7. 24 ay vadeli taşıt kredisi için banka kredi seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Şekilde görüldüğü gibi faiz oranı %1,79'dan başlamaktadır. 24 ay vade ile alındığında aylık taksit oranı 10,752,33 TL olmaktadır. Vade sayısını artırırsak;

Banka	Faiz -	Tahsis Ücreti -	Aylık Taksit -	Toplam Ödeme -	
<b>AKBANK</b> Taşıt Kredisi	%1,79	1.050,00 TL	6.718,28 TL	323.527,44 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>
<b>TÜRKİYE BANKASI</b> Taşıt Kredisi (0.Km)	%1,89	1.000,00 TL	6.881,00 TL	331.288,00 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>
<b>Garanti BBVA</b> Taşıt Kredisi	%1,89	1.050,00 TL	6.881,00 TL	331.338,00 TL ?	<a href="#">HEMEN BAŞVUR</a>

Şekil 8.36 ay vadeli taşıt kredisi için banka seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Şekil 8'de görüldüğü gibi vade sayısı arttığında aylık taksit tutarı azalmıştır. Fakat bu durumda toplam ödemesi gereken miktar artmıştır. Tüketici burada hangisinin öncelikli olduğuna karar vermelidir. Ayrıca maaş miktarı düşünüldüğünde vade sayısını artırmak Elif Hanım için daha mantıklı bir seçim olmaktadır.

Örnek 3: Ayşe Hanım, ortaokula başlayacak oğlu için özel okul aramaktadır. Bunun için özel okul fiyatlarını araştırmış ve genel olarak fiyatların 42.000 TL-52.000 TL arasında olduğunu görmüştür. Göndermek istediği X okulu ise 45.000 TL'dir. Ayşe Hanım kendisine en uygun ihtiyaç kredisini bulmaya çalışmaktadır. Aylık geliri 7.000 olan Ayşe Hanım için seçenekleri inceleyelim.

Aylık Toplam Geliriniz	Taksit Ödeme Üst Limiti	Alabileceğiniz Miktar
2.000 TL	1.000 TL	24.893 TL
2.500 TL	1.250 TL	31.117 TL
3.000 TL	1.500 TL	37.340 TL
3.500 TL	1.750 TL	43.563 TL
4.000 TL	2.000 TL	49.787 TL
4.500 TL	2.250 TL	56.010 TL
5.000 TL	2.500 TL	62.233 TL
5.500 TL	2.750 TL	68.457 TL
6.000 TL	3.000 TL	74.680 TL
6.500 TL	3.250 TL	80.903 TL
7.000 TL	3.500 TL	87.127 TL
8.000 TL	4.000 TL	99.573 TL
8.500 TL	4.250 TL	105.797 TL
9.000 TL	4.500 TL	112.020 TL
9.500 TL	4.750 TL	118.243 TL
10.000 TL	5.000 TL	124.467 TL
10.500 TL	5.250 TL	130.690 TL
11.000 TL	5.500 TL	136.913 TL
12.000 TL	6.000 TL	149.360 TL
13.000 TL	6.500 TL	161.807 TL
14.000 TL	7.000 TL	174.253 TL
15.000 TL	7.500 TL	186.700 TL


Şekil 9. Aylık gelire göre ihtiyaç kredisi seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

İhtiyaç kredisi için vade 3 ay ile 36 ay arasında değişmektedir.

**45.000 TL 12 Ay Vadeli İhtiyaç Kredileri**  
15 Nisan 2022

**Ayrın Ürünü**

  
**ING**  
3 Ay Ertelemeli Kredi


**Faiz Oranı**  
%1,79

**Aylık Taksit**  
4.293,95 TL

**Toplam Ödeme**  
51.752,40 TL

**Hemen Başvur**  
[Detay](#)

**Sponsor Banka**


  
**Garanti BBVA**  
Bahar Kredisi

**Faiz Oranı**  
%2,26

**Aylık Taksit**  
4.443,42 TL

**Toplam Ödeme**  
53.546,04 TL


**Hemen Başvur**  
[Detay](#)

  
**AKBANK**  
Yeni Müşterilere Özel


**Faiz Oranı**  
%60 (Faizsiz)

**Vade**  
12 Ay

**Kredi Tutarı**  
7.500,00 TL

**QR Okut, Fırsatı Yakala!**  


**Sponsor Banka**

  
**DenizBank**

**Faiz Oranı**  
%1,94

**Aylık Taksit**  
4.341,35 TL

**Toplam Ödeme**  
52.321,32 TL

**Hemen Başvur**





Şekil 10. 12 ay vadeli ihtiyaç kredisi için banka seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))



Şekil 10'da görüldüğü gibi 12 ay vadeli kredi için faiz oranı %1,79'dur. Aylık olarak 4.293 lira ödemesi bulunmaktadır. Vadeyi uzatırsak;

**45.000 TL 36 Ay Vadeli İhtiyaç Kredileri**  
15 Nisan 2022

Aydın Ürünü				
 3 Ay Ertelemeli Kredi	Faiz Oranı <b>%2,19</b> 0	Aylık Taksit <b>1.948,38 TL</b>	Toplam Ödeme <b>70.366,68 TL</b> 0	<b>Hemen Başvur</b> Detay
Sponsor Banka				
 Bahar Kredisi	Faiz Oranı <b>%2,17</b>	Aylık Taksit <b>1.941,21 TL</b>	Toplam Ödeme <b>70.108,56 TL</b> 0	<b>Hemen Başvur</b> Detay
 Yeni Müşterilere Özel	Faiz Oranı <b>%0 (Faizsiz)</b>	Vade <b>12 Ay</b>	Kredi Tutarı <b>7.500,00 TL</b>	<b>QR Okut, Fırsatı Yakala!</b> 

Şekil 11. 36 ay vadeli ihtiyaç kredisi için banka seçenekleri

(Kaynak: [www.hangikredi.com](http://www.hangikredi.com))

Şekil 11'de görüldüğü gibi aylık ödeme oranı azalırken faiz oranı artmış ve toplam ödemesi gereken miktar artmıştır. Burada tüketicinin inceleyip uygun olana karar vermesi gerekir. Aylık geliri açısından her iki vade seçeneği de uygundur. Bu durumda toplam ödemesi gereken miktarın az olduğu krediyi seçmesi daha mantıklı olacaktır.

Son olarak, bankalar belirli bir maliyet karşılığında mevduat toplar ve buna kendi gelirlerini de ekleyerek kredi şeklinde verirler. Dolayısıyla devlet bankaların zararlarını tazmin etmediği sürece sıfır veya sıfır faizli kredi diye bir şey yoktur. Ayrıca ülkemizde faizsiztemettü(faiz dışında kredi) ödeme sistemi kapsamında faaliyet gösteren bankaların katılımıyla 5 banka bulunmaktadır. Bu bankalar:

- Albaraka Türk
- Kuveyt Türk
- Türkiye Finans
- Vakıf Katılım
- Ziraat Katılım

Tüm bu kredi hesaplamaları örneklerini incelediğimizde hesaplamaları yapan bir uygulama olsa dahi matematiksel olarak oran orantıdan faydalanarak vade sayısı, faiz oranı, aylık tutar, ödenmesi gereken para miktarı incelenmelidir. Bu kriterler göz önünde bulundurularak uygun banka tercih edilmelidir. Yapılan bu hesaplamalar matematik becerisi gerektirmektedir.

#### 4. FİNANSAL OKURYAZARLIK

Finansal okuryazarlık, genel olarak insanların finansal ürünler ve hizmetler hakkında bilgiye sahip olması ve bu bilgileri etkili kararlar almak için kullanabilmesi anlamına gelir. Kavramsal olarak öğrenme, bilgi, karar verme, anlama, karşılaştırma, yorumlama, sonuç almagibi alt başlıkları vardır. Kişiler finansal eylem ve kararları hakkında bilgi sahibi olduklarında, bu bilgi onların eylem ve kararlarını olumlu yönde etkileyebilir (Koçak, 2014).

Remund'a (2010) göre finansal okuryazarlık, temel finansal kavramları anlamının ve yorumlamanın, kısa vadeli etkili kararlar almanın ve uzun vadeli finansal planlar geliştirmenin en rasyonel yoludur (Akt. Koçak, 2014). PISA (2012) gençlerin finansal okuryazarlığını uygulamayı, finansal kavram ve becerilere ilişkin bilgi ve anlayışları uyumluhale getirmeyi ve çok çeşitli kişisel, sosyal ve ekonomik finansal konularda etkili kararlar almayı hedefliyor. Ayrıca finansal durumu iyileştirmek için motivasyon ve özgüveni tanımlar. Diğer bir deyişle finansal okuryazarlık, bilgi ve becerileri etkin bir şekilde kullanabilme, bilgiye ulaşabilme ve finansal kaynaklarını en akılcı şekilde yönetebilme becerisidir (Koçak, 2014). Yaşam boyu finansal güvenlik için etkin finansal kararlar vermede; gerekli olan finansalkavramlar (enflasyon, mevduat, sigorta gibi) ve finansal ürünler (hisse senedi, tahvil, kredi gibi) hakkında bilgiye sahip olmak ve aritmetik ve finansal planlama yapabilmek için matematiksel beceriye sahip olma (Nazik, 2014: 91) finansal okuryazarlığın tanımları arasındadır.

Finansal okuryazarlık, çeşitli finans kurumları ve bankalar tarafından müşterilere sunulmakta olan ürünlerin ortak noktası şeklinde olmalıdır. Tüketici çıkarlarının korunması için karar alma aşamasında finansal okuryazarlığın gelişmesini sağlayan sebepler oldukça önemlidir. Yetişkinler, somut etkileri görmeden bu tarz programlara katılım göstermeyi tercih etmemektedir. Bu sebeple başarıya ulaşması istenen programlar, hedef kitleye uygun, zamanlı, erişilebilir ve eğlenceli bir şekilde hazırlanmalıdır (Koçak, 2014).

Yaşanan finansal krizlerin küresel anlamda dünyayı etkilemesi, sermaye piyasasının insanlar için karışık ve zorlu olması ve doğal kaynakların yeteri kadar olmaması gibi sebepler, finansal farkındalığı önemli hale getirmektedir.

OECD üyesi olan ve olmayan ülkelerde yapılan çalışmalarda, insanların finansal kararlar verirken edinmiş oldukları finansal bilginin yeterli seviyede olmadığı ve bu bilgi düzeylerinin bilincinde olmadıkları görülmüştür (Koçak, 2014). 2010'da ABD bakanlar kurulunun iki önemli üyesi, Amerikalı gençlerde finansal okuryazarlığın düşük olduğunu, müdahale edilmezse ülkenin geleceği açısından krize neden olabileceğini söylemiştir (Kılıç vd, Akt. Koçak, 2014). Gün geçtikçe gelişen teknoloji ve hızla yayılan küreselleşme, bireylerin yatırım, tüketim, tasarruf gibi konularda davranış değişikliklerine sebep olmuştur. Bu durum tasarruf, yatırım gibi konuları genel anlamda değerlendirmenin yetersiz olduğunu göstermiştir.

Toplum yapısında görülen ekonomik ve sosyal gelişmeler, finansal piyasalarda gelişim görülmesi gibi sebepler, finansal okuryazarlığın öneminin artmasına yol açmıştır. Artık aileler ve bireylerin kendisi, bir aracı kurum olmadan ve bankalardan kamu kurumlarına kadar pek çok fırsat ile çeşitli kredi çeşitlerine ve yatırım araçlarına internet üzerinde ulaşma imkânına sahiptirler. Ortalama yaşam süresinin artmasıyla beraber insanlar, emeklilik döneminde daha uzun süreler boyunca yetecek birikimlere sahip olmayı arzulamaktadırlar. Bütün bu gelişmeler, yatırım veya tasarruf yapmayı, bankacılık sistemine dâhil olmayı ya da kredi kullanan kişiler için önemli sonuçlara yol açmaktadır (Koçak, 2014). OECD ülkelerinde gittikçe artan miktarda tüketici, bu gelişmelerin bir sonucu olarak finans piyasalarına katılmaktadır. Bu insanları pek çoğu karşılaştıkları finansal sorumluluklara yeteri kadar hazırlıklı olmamaktadır (Erkılıç, 2019).

Türkiye gibi genç nüfusu fazla olan ülkelerde finansal okuryazarlığın geliştirilmesi, finansal eğitimin genç yaşta verilmesi gelecek dönemlerde bireylerin daha rahat bir yaşam sürmesine yardımcı olması açısından önemlidir. Bu yüzden finansal okuryazarlığın geliştirilmesi bütün ülkeler için önemli bir kavramdır. Yani finansal okuryazarlık hem kısa dönemde hem uzun dönemde bireyler için oldukça önemlidir. Uzun dönemde finansal okuryazarlık eğitiminin yaygınlaştırılması ve gelecek kuşaklara bu eğitimin verilmesi, ülkemizin ve gençlerin geleceği için son derece önemlidir. Ne yazık ki Türkiye'de bu eğitim genelde üniversite dönemine kadar verilmemektedir. Üniversitelerde de sadece belli başlı alanlarda eğitim veren fakülteelerde finansal eğitim verildiği görülmektedir. Ülkemiz için de bu eksikliğin giderilmesi ve bireylere ilkokuldan itibaren eğitim hayatları boyunca finans alanında temel bilgiler verilerek finansal okuryazarlığın geliştirilmesi ülke ekonomisi için oldukça önemli bir fırsattır (Erkılıç, 2019).

Günümüz şartlarında tasarruf oranlarının giderek azalması bireyleri krediye yöneltmiş ve 2017 yılsonundan itibaren kullanılan tüketici kredi tutarı

345 milyar TL'nin üzerine çıkmıştır (Demirel, 2020). Borçluluk oranlarının giderek artmaya başladığı ve borçlanan kişi sayısının fazla olduğu ifade edilirken bireylerin finansal okuryazar olması şart görünmektedir. Finansal okuryazarlığın geliştirilmesi ile borçlanmanın nasıl yapılacağı ve ödemenin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bireyler finansal bilgiye sahip olacaklardır. Bu sayede borcu borçla kapatma alışkanlığından vazgeçeceklerdir. Tasarruf oranlarının hızla azaldığı ve borçlanma tutarlarının hızla arttığı ülkemizde bir ekonomik kriz yaşanması kaçınılmaz gözükmektedir. Bireylerin neredeyse tüm konularda kredi çekme alışkanlıklarının olması ve geri ödeme konusunda sıkıntılar yaşamasının en önemli sebeplerinden biri de finansal okuryazarlık seviyesinin düşük olmasıdır.

Ülkemizde 2008 ve 2017 yılları arasında borcunu geri ödemeyen kişi sayısının arttığı bilinmektedir (TSMB, 2018). Bireylerin finansal bilgi düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanan bu durum hızla artmakta ve bireyler kredi kullanma ve ödeme konusunda bilinçsizce davrandığı görülmektedir. Olağan borçlanmanın gelir azlığından kaynaklandığı bilinirken, olağan olmayan borçlanmanın finansal okuryazarlık veya finansal eğitim yetersizliğinden kaynaklandığı öne sürülmüştür (Erkılıç, 2019).

## 5. KREDİ KULLANIMI VE TOPLUMSAL ETKİLERİ

Genel ve kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse; kredi veren ve kredi alan için olmak üzere iki taraf arasında meydana gelmektedir. Kısaca iki taraf arasında bir kredi anlaşması gerçekleşmektedir. Krediyi alan taraf ödeyeceğine dair yasal bir teminata bulunarak kredi verene borçlanmaktadır. Böylece gelecekte satın alabileceği mal ve hizmetlere o gün için ulaşabilmektedir. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevresinden sosyal ilişkileri doğrultusunda yeterli desteği alamadıklarında ya da çevresinden destek alarak minnet duyup ihtiyacının olduğunu yansıtmamak için bankaya başvurarak kredi almaktadırlar. Kredi bireyler için olduğu kadar piyasa için de oldukça önem arz etmektedir. Özellikle durgunluk ve kriz dönemlerinde kredi alternatif olarak bir kaynaktır (Demirel, 2020). Olmayan paranın piyasada dolaşmasını ve piyasanın canlılığını yitirmemesini sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin ve kuruluşların satın alma gücünün ötesinde imkân yaratmaktadır. Özellikle endüstri alanında işletmelerin kurulmasında, varlığını sürdürmesinde ve gelişmesindeki etkisi büyüktür. Oluşturulan işletmeler düzenlerini oluşturduktan sonra elde ettikleri sermayeleri yatırıma dönüştürmek istemektedirler. Bu da beraberinde yeni iş kollarını ve yeni kredileri meydana getirmektedir. Bir diğer önemli yönü üretim, tüketim ve dağıtım konusunda arz- talep ve mal stoku açısından dengeyi sağlamaktadır (Demirel, 2020). Krediler mal ve hizmetlerin gerekli zamanda oluşmasını

sağlamaktadır. Kredi sayesinde ticari faaliyetler ekonomik yetersizliğe uğramadan devamlılığını sağlar. Tüm bu sebepler paranın olmadığı dönemler için krediyi bir çıkış yolu olarak göstermektedir.

Bireysel krediler insanların ihtiyaç, istek ve arzularına cevap vermektedirler. Bu durum, bankaların belli şartlar dâhilinde kolay kredi vermesi, kısa yoldan istenilene ulaşma, rasyonel ilişkiler dahilinde gerçekleşmesi insanları krediye teşvik etmektedir. Aynı zamanda kredi bireylerin tüketim ihtiyacının bir aracıdır. Krediyle tüketim artarken diğer taraftan bireyler borçlanmaktadır. Dolayısıyla ekonomik hayatın borçla daraltılması, faiz oranıyla birlikte alınan miktardan fazlasının ödenmesi gibi sonuçları da beraberinde getirmektedir (Demirel, 2020).

Kredi ihtiyaçlara, isteklere ve arzulara ulaşmanın en kolay yollarından biridir. Belirli bir güvence karşılığında belli miktarda ulaşılabilen ekonomik kaynaktır. Banka kesin kredi verir mantığı bu anlayış üzerine kuruludur. Dolayısıyla insanları birbirine bağlayan unsulardan biri olan dayanışma bağı zamanla çözülmektedir (Demirel, 2020). Nitekim zamanla insanlar zor zamanlarda birbirine kolaylıkla yüz çevirebilmektedirler. Günümüzde birçok insan kredi çekmekte; uzun ya da kısa vadelerle borçlu konuma gelmektedir. Bu durum bireylerin hayatlarının bir dönemlerini kredi ödeyerek geçirmelerine sebep olmaktadır. Biriktirerek ya da borç alarak bir ürün veya hizmete sahip olmak insanların isteklerini artırmaktadır. Bunların dışında kredinin faize dayalı bir sistemle çalışması günümüzde çoğu insan için bir sorun ifade etmemektedir. Alınacak ürün veya hizmetten vazgeçmek yerine kredi tercih edilmektedir. Bir başka açıdan bakılırsa; faizin haram olduğu gerçeği herkes tarafından genel anlamda bilinirken çok az insan haram olduğu için kredi kullanmamaktadır. Dini yükümlülüklerin uygulanmasında esneklik gösteren hayat tarzları din, dayanışma ve güven konularında birtakım çözümleri meydana getirmektedir. Bankaların, medyanın, hükümet teşviklerinin ve hatta dinin kullanılarak fetva verilmesinin bu çözülmekteki rolü oldukça büyüktür. Krediyi deneyimleyen kişilerin zorlandıkları ilk anda ya da yeni ihtiyaçları için tekrar krediye başvurdukları görülmektedir. Konut ve taşıt kredisinin yanı sıra tatil kredisi, bayram kredisi, doğum kredisi ve daha akla gelemeyecek birçok şey için ihtiyaç kredisi çekilmektedir. Kredinin zamanla bir yaşam tarzına dönüştüğü söylenebilir.

## 6. SONUÇ

Kredi, bankanın talepte bulunan kişiyi değerlendirerek yasal düzenlemeleri ve bankanın kurallarını dikkate alarak, belirli bir miktarda bir güvence karşılığında nakit ya da nakit dışı kullanım hakkıdır (Vurucu

ve Arı, 2014). Günlük işlerinde işletme yöneticilerinin bazı hesaplamaları yapması gerekir. Fatura düzenlemek, müşterilerine indirim yapmak, mal ve hizmet satın alırken pazarlık yapmak işlerinin bir parçasıdır. Bu işlemlerde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkilerin ortaya çıkarılmasında oran ve orantının hesaplanması, yüzde hesaplamaları bilmek ve bunları uygulamaya dökmek hesaplamalarda kolaylıklar sağlar. Bu durum işletme çalışanlarına kolaylık ve avantaj sağlar. Alış fiyatı, masraf, maliyet fiyatı, satış fiyatı, kâr, zarar gibi terimleri günlük hayatımız da sık sık duyarız. Bu kavramlar ticaret için de önemli kavramlardır. İşletmelerin kârlı, verimli, aktif çalışabilmesi, gelişebilmesi için doğru maliyet hesaplamaları yapmaları, doğru ve rekabete uygun satış fiyatı belirtmelerine bağlıdır (Vurucu ve Arı, 2014). Bu nedenle işletmecilerin belirtilen kavramları iyi algılamaları ve hesaplama yöntemlerini iyi bilmeleri gereklidir. Bu kavramlardan bazılarının anlamının bilinmesi hesaplama yapabilmenin ön koşuludur. Örneğin; alış fiyatının alınan mallar için ödenen bedel olduğunu; masrafın, gider olduğunu, maliyet fiyatının, alış fiyatı ile masrafların toplamı olduğunu bilmesi gereklidir. Tüm bu ifadelerin hepsi matematiksel bazı hesaplamalar yapmayı zorunlu kılar. Bu durum günlük hayatta yüzde hesaplama, oran orantı, faiz hesaplama gibi kavramları bilmemizi gerekli kılar.

Kredi kullanırken matematik yapabilmenin avantajları, göz ardı edilemeyen bir gerçektir. Kredi kartı hesabı açtığımızda, gün içindeki alışverişimizde taksitli ya da peşin ödeme yaparken veya araç, konut gibi ihtiyaçlarımız için kredi için bankaya başvurduğumuzda matematik bilmenin faydaları neler olabilir birkaç örnek ile inceleyelim.

- ❖ Matematik becerileri kredi faiz oranlarını anlama ve hesaplama yeteneğini geliştirerek, farklı kredi türleri arasında karşılaştırma yapabilmenizi sağlar. Bu şekilde, bireyler kendilerine en uygun olan faiz oranı ve taksit planını seçerek, kredi geri ödeme sürecini kendisi için daha kolay hale getirebilir.
- ❖ Taksit planı oluştururken kredi geri ödeme planı yaparken matematik becerileri, aylık veya yıllık taksit tutarını hesaplama konusunda bireylere yardımcı olur. Bu sayede kredi süresince geri ödeme yaparken bireyler bütçelerini daha iyi yönetebilir.
- ❖ Matematik kredi çekmek isteyen bireylerin ne kadar krediye ihtiyacı olduğunu belirlemede de faydalıdır. Gelirlerini, giderlerini ve borç yükümlülüklerini hesapladıktan sonra hangi kredi tutarına ihtiyacı olduğunu belirleyen matematik kuralları ile oluşturulmuş uygulamalar mevcuttur.

- ❖ Matematik becerileri kişilerin borç hacmini nasıl şekillendireceğini belirleme konusunda da insanlara bilgi vermektedir. Bu durum daha sonra kredi başvurusu yaparken borç yükümlülüklerini göz önünde bulundurma konusunda insanlara faydalı olabilir.
- ❖ Gelecekteki borç yükümlülüklerinin hesaplanmasında ve gelirin yönetilmesinde ihtiyaç duyan insanlara yardımcı olur. Matematik becerileri finansal kişilerin güvenilirliğini artırır ve gelecekteki finansal hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır.

Ülkemizde 2008 ve 2017 yılları arasında borcunu geri ödemeyen kişi sayısının arttığı bilinmektedir (TSMB, 2018). Bireylerin finansal bilgi düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanan bu durum hızla artmakta ve bireyler kredi kullanma ve ödeme konusunda bilinçsizce davrandığı görülmektedir. Olağan borçlanmanın gelir azlığından kaynaklandığı bilinirken, olağan olmayan borçlanmanın finansal okuryazarlık veya finansal eğitim yetersizliğinden kaynaklandığı öne sürülmüştür (Erkılıç, 2019). Bu sebeple kredi kullanımını bilmek ve matematik ile ilişkisini fark edebilmek son derece önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, B. , Tuncel, T. & Özeren, E. (2016). Matematğin Ekonomik Kalkınmadaki Yeni Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 1059-1068. <https://doi.org/10.17755/esosder.258836>
- Aslan, A., S. (2019). Barınma Problemine Çözüm Olarak Sunulan İpotekli Konut kredilerine Erişilebilirliğin Değerlendirilmesi. *Megaron Dergisi*. 14(1), 177-191.
- Bedestenci, H. Ç. & Yardım, Ö. (2006). Finansal Yenilikler; Ortaya Çıkış Nedenleri Ve Türleri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Bozoklu, D. (2003) Atatürk Döneminde Bankacılık Sistemine ve Gelişimine Genel Bir Bakış. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 19(1) 269-302
- Coşkun, M.(2019) .*Finans Matematiği*. Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Y. (2020). Kredili hayatlar: Toplumsal dayanışma ve borçlanma kültürü üzerine sosyolojik bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkılıç, A. (2019).Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyleri ve Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki (Yüksek lisans tezi).Sakarya Üniversitesi.
- Gül, A. B. (2017). Türk Bankacılık Sisteminde Konut Kredileri: İpotek Teminatlı Menkul Kıymet ve İpoteğe Dayalı Menkul Kıymet Uygulamaları. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9(16) , 39 58. <https://doi.org/10.14784/marufacd.305563>
- Güneş, S. (2012). Türk toplumu ve otomobil. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*,25(1), 213-230.
- Koçak, B.(2014). Bankalarda Kredi Yönetimi Ve Bir Bankada Güvenilir Ticari Kredi Değerlendirmesi Yapılması İçin Önerilen Kredi Analiz Uygulama Yöntemi.(yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.
- Öztürk, K. (2015). Kredi Politikası ve Değerlendirmesi. *Ankara: Siyasal Kitabevi*.
- Sakızlı, A. (2019). Bankaların Kredi Hacminin Ekonomik Büyüme İle İlişkisinin Araştırılması: İngiltere Örneği. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 42-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nohusosbil/issue/50716/649861>
- TBB, *İstatistik Raporlar: Tüketici Kredileri ve Konut Kredileri*. <https://www.tbb.org.tr/tr/bankave-sektor-bilgileri/istatistik-raporlar/59>.
- URL1:<https://www.enuygun.com/bilgi/konu/kredi-cekerken-dikkat-edilmesi-gerekenler/> (15 Nisan 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- URL2:[https://www.hangikredi.com/kredi?adwords\\_campaign=branding-exact&gclid=Cj0KCQjwr-SSBhC9ARIsANhzul7Ym85vFOoxOxhsJl-BwNz-rjt9l1Ni-tV1-jsr4RyEu7FYUgT38QngaAjOpEALw\\_wcB](https://www.hangikredi.com/kredi?adwords_campaign=branding-exact&gclid=Cj0KCQjwr-SSBhC9ARIsANhzul7Ym85vFOoxOxhsJl-BwNz-rjt9l1Ni-tV1-jsr4RyEu7FYUgT38QngaAjOpEALw_wcB) (15 Nisan 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.)



Vurucu, M., & Arı, M. U. (2014). *A'dan Z'ye Bankacılık, Yasal Mevzuat-Ürün ve Hizmetler-Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

# Bilgi Çağında Öğrenme 8

İbrahim Halil YURDAKAL<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Dijital okuma ve Dijital yazma

Bilgi çağı insanlığa yapay zekâ ve metaverse gibi kavramları kazandırmakla birlikte mevcut bazı kavram ve becerileri de ister istemez dönüşüme uğratmıştır. Bunlar içerisinde bilgi edinme ve paylaşma sürecinde temel beceriler olan okuma ve yazma önemlidir. Okuma becerisi bilgi çağı ile yerini dijital okumaya, yazma becerisi ise dijital yazmaya bırakmıştır. Okuma, göz ile algılanan yazı, sembol ya da simgelerin zihinde yeniden yapılandırılması sonucu seslendirilmesi esasına dayanmaktadır. Dijital okuma sürecinde de esasen beceri benzer olmakla birlikte kullanılan araçlar değişmektedir. Dijital okuma, tablet okuma ya da ekran okuma olarak da adlandırılabilir. Özellikle akıllı telefon, tablet, akıllı saat ve bilgisayar gibi araç-gereçlerin toplumda yaygınlaşması sonucu basılı kitaplar yerini bu araçlardan okumaya bırakmıştır. Günümüzde bu konuda öne çıkan temel problem ise okuduğunu anlama becerisidir. Basılı kitaplar belirli bir amaç kapsamında ele alınır ve belirli bir zaman ayrılarak okunurken dijital okuma süreci daha kısa ve amaçsız olmaktadır. Özellikle sosyal medya okumaları veya internet üzerinden yapılan göz atma okumaları okumayı amacından çıkarmaktadır.

Özellikle Z kuşağı sosyal medya okumalarında okuduğunu anlama ya da okuduğunu sorgulama becerisini çok az kullanmakta bu durum da okumanın bir amaçtan ziyade araç olmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda özellikle Z kuşağı bireylerine sosyal medya ya da dijital okumaya dönük eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bireyin iyi bir okuyucu olması iyi bir dijital okuyucu olacağı anlamına gelmemektedir. Dijital okuma yapmak için teknolojiyi kullanmaya dair birtakım becerilerin de gelişmiş olması gerekmektedir. Ayrıca kişinin dijital okuma yapmaktan haz alması da süreci kolaylaştıran

---

3 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iyurdakal@pau.edu.tr,  
ORCID: 0000-0002-6333-5911

bir başka etkendir (Yurdakal ve Kırmızı, 2021, 139). Dijital okumanın birçok olumlu özelliği de bulunmaktadır. Özellikle e-kitaplar ile yüzlerce basılı eseri kolayca taşıyabilme ya da metin içerisinde herhangi bir kelime ya da cümleyi birkaç tuş ile bulabilmek dijital okumanın avantajlarından. Mangen'e vd. (2013) göre öğrenciler zaten okudukları bir şeyi kolayca tekrar ziyaret edebildikleri için basılı materyallerde gezinme basıhya göre daha kolay olmaktadır. Okuyucular dijital metinleri çevrimiçi erişim, arama yeteneği, maliyet avantajı ve taşınabilirlik gibi birçok avantaj sunduğu için kullanmaktadır (Sackstein, Spark ve Jenkins, 2015). Dijital okumanın diğer bir avantajı, daha geniş bir metin seçimine erişim sağlamasıdır ve bu nedenle, çeşitli materyaller gençleri okumayı bir alışkanlık olarak geliştirmeye motive ve meşgul edebilmektedir (Herold, 2014). Carusi'ye (2006) göre öğrenciler, okuma deneyimini yönlendirebilir ve çeşitli köprü metinlerine ve web sayfalarına köprüler üzerinden okuma yollarını çizebilir. Dijital okuma bazı insanlar için tercih edilmemektedir. Bunun sebepleri göz sağlığı sorunları, kitap sayfalarını çevirememesi hissiyatı ya da kitaplarda alt çizme ihtiyacının giderilememesi olarak sıralanabilir. Ancak teknolojinin hızlı dönüşümü bu problemleri de çözmektedir. E-reader gibi cihazlarda dijital okuma sürecinde kalemler ile okunulan bölümlerin altı çizilebilmekte ya da karalamalar yapılabilir. Özellikle bazı tabletlerde de bu özellikler gözlenmektedir. Bunun yanı sıra birçok cihaz parmak ile sayfa değiştirirken kâğıt sesi de verebilmektedir. Günümüzde kullanılan akıllı telefon ya da tablet gibi cihazların da göz sağlığına dönük olumlu gelişmeler gösterdiği bilinmektedir.

Özellikle dijital yerliler olarak nitelendirilebilen Z kuşağı için dijital okumanın vazgeçilme bir beceri olduğu ve giderek yaygınlaşacağı söylenebilir. Schulmeister (2013) konu hakkında şu açıklamayı yapmaktadır: Eğitimciler, dijital yerliler olarak teknoloji kullanımında akıcı oldukları için öğrencilerin dijital okumada sorun yaşamadıklarını varsayma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Dijital formatın yaygınlaşması, kitap ve doküman okumanın etkisinin dijital formatta incelenmesinin önemini artırmaktadır. Hype şu anda e-Kitaplar etrafında olmasına rağmen, büyük çoğunluğun hala kâğıt üzerinde kitap okuduğu bir pazarla karşı karşıya kalınmaktadır. Cihaz satışları artmasına rağmen e-Kitaplar geride kalmaktadır (Cardoso, Ganito ve Ferreira, 2014, s. 2). Miall ve Dobson'a (2001) göre dijital okuma teorisi, teorik bir çerçeve ve kabul edilmiş bilgi birikimi arayışına devam eden, hala gelişmekte olan bir çalışma alanıdır. Z kuşağı çocukların karakteristik özellikleri arasında teknolojik uzmanlık, çabukluk ve sabırsızlık, etkileşim, çözümlülük ve çoklu görev özellikleri yer alır (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). Dijital okuma sürecinde de hız, etkileşim, çözümlülük ve çoklu

görevler ön planda olduğu göz önüne alınırsa Z kuşağının dijital okumaya dönük algılarının basılı kitaplara göre daha fazla olması beklenmektedir. Günümüzde bilginin hızlı değişimi de dijital okumanın giderek yaygınlaşmasına yol açmaktadır. Özellikle bilginin ikiye katlanma süresinin kısalması klasik kitapların çok kısa sürede içerik olarak yetersiz kalmalarına yol açmaktadır. Bruce'da (2002) benzer şekilde akademik amaçlar için ihtiyaç duyulan bilgilerin çoğalmasıyla, öğrencilerin sadece geleneksel metin sunumuna değil, aynı zamanda elektronik metinlere de maruz kaldıklarını" ileri sürmektedir.

Dijital yazma da dijital okuma gibi giderek yaygınlaşmaktadır. Dijital okuma sürecinde daha önce de bahsedildiği gibi süreç benzer kalmakla birlikte kullanılan araçlar değişmektedir. Dijital yazma sürecinde ise hem araç-gereçler hem de becerinin özü dönüşüme uğramaktadır. Duygu ve düşüncelerin kalem ve benzeri araçlar ile kâğıda dökülmesi olarak tanımlanabilecek yazma becerisi dijital yazma ile farklılaşmıştır. Dijital yazma süreci esasen bildiğimiz manada yazma becerisi olarak tanımlanamaz. Bu süreçte basma ya da tuşlama ön plandadır. Her ne kadar dijital kalemler ile yapılan yazmalar normal yazma becerisi ile benzerlik gösterse de kastedilen klavye ile ya da dokunma ile yapılan yazmadır. Özellikle günümüzde insanların not alma ya da sınavlar dışında kalem ile yazma becerisini sık kullanmadıkları gözlenmektedir. Klavye ya da ekran tuşlama ile yazma becerisi günümüzde özellikle sosyal medya ve bloglar ile daha da yaygınlaşmıştır. Burada önemli bir sorun gündeme getirilebilir. Bireylerin akıllı telefon ya da tablet ekranını kullanarak ve parmaklar ile dokunarak yaptıkları eylem yazma olarak adlandırılabilir mi? Gelecek süreçte bu soruya dönük tartışmaların ve akademik çalışmaların yapılacağı öngörülmektedir. Ancak yazmanın temel mantığı olan duygu ve düşünce aktarımı bu süreçte de benzer kalmakta bu durum da klavye ya da dokunarak yazmanın bilinen yazma becerisi ile benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Dijital yazma, dijital okuryazarlığın bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Dijital yazma teknolojik olanakları kullanarak sembollerle gerçekleştirilen, zaman zaman bir web ağı ile bağlantılı olan ve bu ağlardan kullanıma da sunulabilen iletişim şekli olarak tanımlanabilir (Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021, s. 419). Dijital yazma kalemlerle yazmaya göre daha az resmidir, genellikle konuşma tarzına sahiptir, steno içerir, dilbilgisi ve yazı kalıplarına daha az odaklanır ve bazen görüntü ve ses içerir (Sweeny, 2010). Son on yılda, yazma öğretimi alanında çok sayıda dijital yazma aracı ortaya çıkmıştır. Yazmayı öğretmek için kaynak olarak üç ana araç öne sürülebilir: bloglar, anlık mesajlaşma programları ve sosyal ağ siteleri (Chusanachoti, 2016).

Dijital yazma sürecinin anlık ve hızlı olması sonucu dilbilgisi kuralları görmezden gelinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dijital yazma sürecinde öğrencinin dilbilgisi kurallarını ne düzeyde doğru yaptığını görmesi zor olarak görülmektedir. Ancak Toyada ve Harrison (2002) sohbet odasındaki veya anlık mesajlaşma sohbetindeki geçmiş günlüğünün, hedef dilin dilbilimsel analizi ve iletişim ile kültür arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi için kullanılabileceğini öne sürmektedir. Bu kapsamda dijital yazma sürecinde de istendiğinde dil bilgisi çalışmaları ve kontrolü öğretmenler tarafından yapılabilmektedir. Her ne kadar dijital yazma sürecinde dilbilgisi çalışmaları da yapılabilirken özellikle hız ve anlık özellikleri dilbilgisi kurallarının ikinci plana atılmasına yol açmaktadır. Bu kapsamda dijital yazma sürecinde yazım, imla ve dilbilgisi problemlerinin çok olması bu becerinin bir dezavantajı olarak görülebilir. Chusanachoti (2016) dijital yazmaya dönük sınıf içinde kullanılacak şu aktiviteleri önermektedir:

**Etkinlik 1:** Ortaklık Grubu Sohbeti Öğretmen, öğrencileri ilgi alanlarına göre gruplara ayırır – spor, moda, seyahat, bilgisayar oyunları vb. grup üyeleri içindeki uzmanlıkları ve görüşleri. Ayrıca, öğrenciler aynı sohbet programında dünyanın her yerinden çevrimiçi olan diğer insanlarla gerçek zamanlı olarak sohbet edebilirler. Bazı sohbet odaları, kullanıcıların tercih ettiği tema dahilinde insanların sohbet etmesine izin verir; diğerleri öğretmenin özel sohbet odaları kurmasına izin verir.

**Etkinlik 2:** Tahmin Edin Kim Öğretmen her öğrenciye bir takma ad verir. Öğrenciler gizli bir akranla eşleştirilecektir. Her öğrenci, mümkün olduğunca IM sohbet partnerinden bilgi toplamaya çalışacaktır. Öğrenciler akranlarıyla gelecek planları, ilgi alanları, hobiler, favori yemekler, seyahat planları, okulda genellikle yaptıkları şeyler ve/veya belirli bir konu hakkındaki görüşleri hakkında röportaj yapabilirler. Daha sonra öğrenciler ortaklarının kim olduğunu tahmin ederler.

**Etkinlik 3:** Çöpçü Öğrenciler 4-8 kişilik gruplara ayrılır. Her grup, İnternet veya Wi-Fi erişimi olan en az 4 cep telefonuna sahip olmalıdır. Grup, bir kişiyi ekip lideri olarak seçer. Lider, öğretmen tarafından önceden hazırlanmış soruların cevaplarını bulmak için üyelere görev verir. Geri kalanlar liderin cevabını bulmaya çalışırken farklı yerlere giderken lider öğretmenle birlikte odada olacak. Tüm iletişim Line, Facebook, Twitter, Skype vb. IM senkron sohbet yoluyla olacaktır. Öğrenciler, öğretmenin konuşmayı izleyebilmesi için tüm grup üyeleri ve öğretmen ile bir grup sohbeti oluşturacaktır. Öğretmen lidere sorular şeklinde bir dizi görev verir. Öğrencilerin kendi kendilerine İngilizce kullanmaları için tüm sorular ana dilde yazılmalıdır.

**Etkinlik 4:** Küçük Muhabir Facebook veya Twitter gibi kendi kendine barındırılan özel bir blog veya Sosyal Ağ Sitelerinin kapalı gruplarının kullanılmasıyla öğrenciler bir okul gazetesi için muhabir olarak hareket edeceklerdir. Okulda veya sınıfta neler olduğu hakkında bir şeyler yazacaklar. Konu, öğrenci gündemi, öğrenci hayatı, spor, anketler ve dedikodu gibi çeşitlendirilebilir.

**Etkinlik 5:** Gizli Hayran Öğretmen öğrencilerden hayran oldukları bir kişiyi elektronik olarak takip etmelerini ister. Bu kişi onların arkadaşı, şarkıcısı veya film yıldızı olabilir. Öğrenciler, etkinliğin amacını anlamalı ve takip edecekleri kişiyi seçerken kısıtlamaları dikkate almalıdır. Kişi Sosyal Ağ Sitelerinde aktif olmalıdır. Öğrenciler, bir veya iki hafta boyunca Facebook, Twitter veya diğer sosyal ağları kullanarak o kişinin zaman çizelgesini takip edecekler. Öğrenciler daha sonra o kişi hakkında bir hikâye yazarak veya o kişinin haftalık aktiviteleri hakkında bir günlük kaydı yazarak takip edebilirler.

**Etkinlik 6:** Rol Oynama Burada öğretmen her öğrenciye hikâye/ortam bağlamında oynaması için bir rol atar. Örneğin, bir muhabir ünlü bir süperstarla yeni filmi hakkında röportaj yapıyor. Öğrenciler, taklit ettikleri veya atandıkları kişinin kimliğini alacak ve verilen bağlama göre partnerleriyle sohbet edeceklerdir.

**Etkinlik 7:** Kapalı Grup Topluluğu Sosyal Ağ Sitesindeki bir özellikle (ör. Facebook veya Twitter) öğretmen kapalı bir grup oluşturabilir. Öğrenciler bu kapalı grubu bir kanal olarak öğretmenlerine istedikleri ödevi göndermek, grupta fikir paylaşmak, bazı ifadeler (emojiler) ile beğendikleri resim ve şarkıları paylaşmak için kullanabilirler. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme ve paylaşma şansına sahip olduğu bir tür öğrenme topluluğudur. Bazı yaratıcı yazma ödevleri bir resmin başlığını yazarak, bir şiir yazarak, bir sınıf arkadaşının doğum günü için bir dilek yazarak vb. yapılabilir.

Dijital yazma ile el ile yazma kıyaslaması günümüzde tartışılan bir konudur. Her ne kadar bilgi çağında özellikle Z kuşağı dijital yazmayı daha çok kullansa da her iki yazma biçimi de belirli amaçlar kapsamında kullanılabilir. Edebi ya da yazım imla konusunda ölçme ve değerlendirmeye dayalı yazımlarda el ile yazma, not alma ya da sosyal medyaya dönük yazımlarda ise dijital yazma kullanımı devam edecek gibi görülmektedir. Benzer şekilde edebi ya da haz alma amaçlı okumalarda veya derinlemesine daha akademik konularda kitaptan okuma becerisi devam ederken, metin içerisinden ihtiyaç duyulan kavram ya da konuyu tespit etmede ya da sosyal medya okumalarında ise dijital okuma kullanılabilir. Bu kapsamda dijital yazma-el ile yazma ya da dijital okuma-kitap okuma kavramları arasında üstünlük ya da nitelik gibi kıyaslamalar yerine her iki becerinin de kullanım alanlarını tespit ederek

her bir beceriyi daha nitelikli hale getirmeyi amaçlayan çalışmalara öncelik verilmelidir.

## 1.2. Metaverse

Değişen eğitim faaliyetleri ile farklı platformlarda etkili ve verimli eğitim için yeni yol haritaları tartışılmaktadır (Le & Xiong, 2021; Suh & Ahn, 2022). Bu yol haritalarında olmazsa olmaz bazı kavramlar yer almaktadır. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve özellikle de metaverse kavramları bunlardan bazılarıdır. Metaverse, fiziksel ve sanal gerçekliğin yakınsamasıyla oluşturulan sanal bir paylaşılan alanı ifade eder. Metaversede, kullanıcılar birbirleriyle ve dijital nesnelere ve ortamlarla tamamen sürükleyici ve etkileşimli bir şekilde etkileşime girebilir. Meta evren fikri, Neal Stephenson'ın bilim kurgu romanı "Snow Crash"te popüler hale getirildi (1992). Metaverse kavramı o zamandan beri teknoloji endüstrisinde ciddi bir ilgi ve keşif konusu haline gelmiştir. Metaversenin geleneksel web sitelerinin, sosyal medya platformlarının ve çevrimiçi oyunların sınırlamalarının ötesine geçen yeni bir tür çevrimiçi dünya olması beklenmekle birlikte kullanıcıların sosyalleşme, alışveriş, oyun oynama, öğrenme ve yaratma dahil olmak üzere çok çeşitli faaliyetlerde bulunabilecekleri, tamamen gerçekleştirilmiş, üç boyutlu bir alan olarak devam etmesi düşünülmektedir. Facebook, Roblox ve Epic Games gibi şirketler, meta evrenin gelişimine büyük yatırımlar yapmaktadır. Bunlar dışında da meta evrenin nasıl olabileceğine dair ipuçları sunan bir dizi sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik platformları hali hazırda olmakla birlikte sayısı her geçen gün artmaktadır. Metaverse henüz gelişiminin ilk aşamalarında olmasına rağmen birbirimizle ve dijital teknolojiyle etkileşim şeklimizde devrim yaratma potansiyeline sahip olup eğlence ve eğitimden sağlık ve ticarete kadar çok çeşitli sektörler için önemli etkileri olacağı düşünülmektedir.

Metaverse fikri, insanların birbirleriyle ve sanal nesnelere, fiziksel dünyayla nasıl etkileşime girdiklerine benzer bir şekilde etkileşime girmelerine izin veren, tamamen sürükleyici, paylaşılan bir sanal alanı içerir. Kullanıcıların kalıcı ve sürekli gelişen bir sanal dünya yaratmasına, keşfetmesine ve bu dünyayla etkileşime girmesine olanak tanıyan sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve diğer teknolojilerin bir birleşimidir. Şu anda, metaverse çoğunlukla çevrimiçi oyun ve Second Life, Fortnite ve Roblox gibi sosyal medya platformlarıyla ilişkilidir, ancak eğitim, sağlık ve e-ticaret gibi diğer alanlara yayılma potansiyeline sahiptir. Metaverse özellikle eğitim alanında gelecek vadetmektedir. Nitekim COVID-19 pandemisi sonrası uzaktan eğitimin yaygınlaşması beraberinde metaversenin eğitimde kullanılma fikrini de beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda dönemin Milli Eğitim Bakanı

Mahmut Özer konu ile ilgili olarak "özellikle iş sağlığı ve güvenliği açısından riskli alanlarda dünyada mesleki eğitim artırılmış sanal gerçekliğe geçti. Biz de mesleki eğitime uygulayacağız. Kaynakçılık, madencilik alanında uygulamaya başladık. Artırılmış sanal gerçeklikle ilgili alt yapıyı kurma, geliştirme, dijital içerikler oluşturma çalışmalarını yoğunlaştırdık. Metaverse ile ilgili eğitim için de çalışmalar devam ediyor." şeklinde bir açıklama yapmıştır. Burada özellikle iş teknik eğitiminde metaversenin kullanılması durumunda öğretmenlik mesleğinin geleceği soru işaretler içermektedir. Ayrıca yapay zekaya dayalı bir metaverse eğitim ortamında sosyalleşme olgusunun nasıl gelişeceği ve öğretmenlerin bu sistemlere uyum sağlayıp sağlayamayacağı da ayrı bir problem konusudur.

Metaverse kavramı, son zamanlarda Facebook, Microsoft ve Epic Games gibi şirketlerin kendi metaverse platformlarını geliştirmeye yatırım yapma planlarını duyurmasıyla yeniden önem kazanmıştır. Buradaki fikir, insanların her zamankinden daha sürükleyici ve birbirine bağlı bir şekilde etkileşim kurabilecekleri, yaratabilecekleri ve iş yapabilecekleri yeni bir tür çevrimiçi alan yaratmaktır. Bununla birlikte, gizlilik ve güvenlik sorunlarının yanı sıra bağımlılık ve sosyal izolasyon potansiyeli dahil olmak üzere bir meta evrenin potansiyel olumsuz sonuçları hakkında da endişeler vardır. Teknoloji geliştikçe, meta evrenin etik, sosyal ve yasal sonuçlarını dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurmak ve sorumlu ve kapsayıcı bir şekilde geliştirilmesini sağlamak önemli olacaktır.

Metaversenin eğitimde kullanılabileceği bazı alanlar şunlardır;

- Sürükleyici öğrenme ortamları: Metaverse, öğrencilere bireysel ihtiyaç ve tercihlerine göre özelleştirilebilen sürükleyici öğrenme ortamları sağlayabilir. Bu, öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirebilir ve öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.
- İşbirlikçi öğrenme: Metaverse, öğrencilerin projeleri tamamlamak ve sorunları çözmek için sanal ekipler halinde birlikte çalışmasına izin vererek işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu, öğrencilerin önemli ekip çalışması ve iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Sanal okul gezileri: Metaverse, öğrencilerin dünyanın farklı bölgelerini keşfetmelerine ve farklı kültürler ve tarihi olaylar hakkında bilgi edinmelerine olanak tanıyan sanal okul gezileri oluşturmak için kullanılabilir. Bu, öğrencilere geleneksel saha gezilerinden daha sürükleyici ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağlayabilir.



- Simülasyonlar ve deneyler: Metaverse, öğrencilerin güvenli ve kontrollü bir ortamda farklı hipotezleri keşfetmesine ve test etmesine olanak tanıyan simülasyonlar ve deneyler oluşturmak için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin önemli bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle gerçek hayatta uygulanması durumunda hem tehlike hem de yüksek maddi külfet ortaya çıkartabilecek durumlar için ideal bir teknolojik araç olarak düşünülebilir.
- Kaynaklara ve uzmanlara erişim: Metaverse, öğrencilere geleneksel sınıf ortamlarından daha geniş bir kaynak ve uzmanlar yelpazesine erişim sağlayabilir. Bu, öğrencilerin kendi alanlarındaki en iyi ve en parlak kişilerden öğrenmelerine ve en son gelişmelerden haberdar olmalarına yardımcı olabilir.
- Kişiselleştirilmiş öğrenme: Metaverse, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılayan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Yapay zekâ ve diğer teknolojilerden yararlanan metaverse, her öğrencinin öğrenme stiline ve hızına uyum sağlayarak öğrencilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir.
- Artan katılım: Metaverse, öğrencilere geleneksel sınıf ortamlarından daha ilgi çekici, sürükleyici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Duyusal deneyimler açısından zengin bir sanal dünya yaratarak, öğrencilerin motive olmaları ve öğrenmeye ilgi duymaları daha olasıdır.
- Esneklik: Meta veri havuzu, öğrencilerin ders materyallerine erişmelerine ve öğretmenler ve akranlarıyla herhangi bir zamanda herhangi bir yerden etkileşimde bulunmalarına izin vererek öğrencilere öğrenimlerinde daha fazla esneklik sağlayabilir. Bu, özellikle yoğun programları olan veya uzak bölgelerde yaşayan öğrenciler için faydalı olabilir.

Genel olarak, metaverse, öğrencilere daha ilgi çekici, sürükleyici ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayarak eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, metaverse teknolojisinin eğitimde kullanımıyla ilgili gizlilik ve güvenlik endişeleri, erişilebilirlik sorunları ve potansiyel bağımlılık veya dikkat dağıtma gibi potansiyel riskleri ve zorlukları dikkatlice değerlendirmek önemlidir. Metaverse, eğitimde ve diğer alanlarda devrim yaratma potansiyeline sahip olsa da aşağıdakiler de dahil olmak üzere dikkate alınması gereken çeşitli dezavantajlar ve zorluklar da vardır. Söz konusu dezavantajlardan bazıları şunlardır;

- Teknik zorluklar: Bir meta veri deposu oluşturmak ve sürdürmek karmaşık ve teknik açıdan zorlu bir görevdir. Meta veri deposunu desteklemek için gerekli altyapıyı, yazılımı ve donanımı geliştirmek pahalı ve zaman alıcı olabilir.
- Dijital uçurum: Meta veri deposuna herkes, özellikle de gerekli teknolojiye veya internet bağlantısına erişimi olmayanlar erişemeyebilir. Bu, mevcut eşitsizlikleri şiddetlendirebilir ve dijital bir uçurum yaratabilir.
- Gizlilik ve güvenlik endişeleri: Metaverse, veri toplama ve depolama, siber saldırılar ve kimlik hırsızlığı gibi çeşitli gizlilik ve güvenlik endişelerini gündeme getirir. Kullanıcı verilerinin gizliliğini ve güvenliğini sağlamak, metaverse geliştiricileri ve eğitimcileri için önemli bir zorluk olacaktır.
- Bağımlılık ve dikkat dağıtma: Metaverse, özellikle gençler için yüksek düzeyde bağımlılık yapma ve dikkat dağıtma potansiyeline sahiptir. Bunun ruh sağlığı ve akademik performansı üzerinde olumsuz etkileri olabilir.
- Etik ve sosyal konular: Metaverse, sanal mülk sahipliği, sanal kimlik ve sanal ilişkiler gibi ele alınması gereken çeşitli etik ve sosyal konuları gündeme getirir. Bu sorunların bir bütün olarak toplum için geniş kapsamlı etkileri olabilir.

Eğitimde metaverse kullanımı kapsamında ele alınabilecek eğitsel yazılımlar şu şekilde sıralanabilir;

Mozilla Hubs: Mozilla Hubs, kullanıcıların web tabanlı bir ortamda etkileşimli 3D dünyalar oluşturmasına ve paylaşmasına olanak tanır. Öğrenciler ve öğretmenler, sanal sınıflar, müze turları veya işbirlikli projeler gibi etkileşimli deneyimler yaşayabilir.

Engage: Engage, VR tabanlı bir metaverse platformudur. Sanal sınıflar, seminerler, konferanslar ve diğer eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için kullanılabilir. Öğrenciler, öğretmenler ve uzmanlar arasında etkileşimli iletişim sağlar.

AltspaceVR: AltspaceVR, sosyal VR deneyimleri sunan bir metaverse platformudur. Eğitim amaçlı olarak sanal sınıflar, etkileşimli dersler ve grup tartışmaları gibi etkinlikler düzenlenmesine olanak tanır.

Spatial: Spatial, AR tabanlı bir metaverse platformudur. Öğrenciler ve öğretmenler, gerçek dünya üzerinde artırılmış içeriklerle etkileşimli çalışmalar yapabilir, 3D modelleri paylaşabilir ve işbirliği yapabilir.

VirBELA: VirBELA, sanal bir dünyada etkileşimli deneyimler sunan bir metaverse platformudur. Eğitim kurumları, sanal sınıflar, toplantılar ve öğrenci etkinlikleri düzenlemek için kullanabilir.

### 1.3. Sanal gerçeklik

Sanal gerçeklik (VR-virtual reality), gerçek dünyaya benzer veya tamamen farklı olabilen simüle edilmiş, sürükleyici bir deneyim anlamına gelir. Tipik olarak, kullanıcıların keşfedebileceği ve etkileşimde bulunabileceği üç boyutlu, etkileşimli bir ortam oluşturmak için bilgisayar teknolojisinin kullanılmasını içerir. VR tipik olarak, kullanıcının baş ve göz hareketlerini izleyen ve ekranı buna göre ayarlayarak sanal ortamda bir daldırma ve mevcudiyet hissi yaratan bir kulaklık veya başka bir cihazın kullanımını içerir. Kullanıcılar, genellikle denetleyicileri veya diğer giriş cihazlarını kullanarak sanal ortamdaki nesnelere ve karakterlerle etkileşime girebilir. VR, eğlence, eğitim, öğretim ve terapi dahil olmak üzere çeşitli amaçlar için kullanılabilir.

Sanal gerçeklik (VR), bir kulaklık veya diğer özel ekipman aracılığıyla deneyimlenebilen, üç boyutlu bir ortamın bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir simülasyonunu ifade eder. Sürükleyici ve etkileşimli bir sanal dünya yaratarak, kullanıcılar gerçek dünya deneyimi gibi hissettiren simüle edilmiş bir ortamda var olma hissini deneyimleyebilirler. Sanal gerçeklik teknolojisi genellikle VR kulaklığı veya eldiven gibi özel ekipmanların kullanımını içerir ve ses, dokunsal geri bildirim ve koku gibi diğer duyuşal girdileri de içerebilir. Sanal gerçekliğin amacı, gerçek dünya ortamlarını veya deneyimlerini simüle edebilen veya fiziksel dünyada deneyimlenmesi imkânsız olan tamamen yenilerini yaratabilen gerçekçi ve sürükleyici bir deneyim yaratmaktır.

Sanal gerçeklik teknolojisi, diğerlerinin yanı sıra eğlence, eğitim, sağlık ve mühendislik dahil olmak üzere birçok potansiyel uygulamaya sahiptir. Daha ilgi çekici ve gerçekçi simülasyonlar yaratma ve kullanıcıların fiziksel dünyada deneyimlenemeyecek kadar tehlikeli veya pratik olmayan şeyleri deneyimlemelerine olanak sağlama potansiyeline sahiptir. Sanal gerçeklik teknolojisi, öğrencileri yeni yollarla meşgul eden sürükleyici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayarak eğitimi dönüştürme potansiyeline sahiptir. Sanal gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanılabileceği bazı yollar şunlardır:

- Okul gezileri: Sanal gerçeklik, öğrencilere, şahsen ziyaret etmesi zor veya pahalı olabilecek tarihi yerlere, müzelere ve diğer yerlere sürükleyici geziler sağlayabilir. Örneğin, öğrenciler antik kalıntıları keşfedebilir veya sanal gerçeklikte uzaya fırlatma deneyimini yaşayabilir.
- Bilim ve mühendislik simülasyonları: Sanal gerçeklik, öğrencilere bilimsel ve mühendislik kavramlarının gerçekçi ve etkileşimli

simülasyonlarını sağlayabilir. Örneğin, öğrenciler insan vücudunu keşfedebilir veya yerçekiminin uzaydaki nesnelere üzerindeki etkilerini simüle edebilir.

- Dil öğrenimi: Sanal gerçeklik, dil öğrenenlere gerçek dünyadaki konuşmaları ve etkileşimleri simüle eden sürükleyici dil öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Örneğin, öğrenciler yabancı bir dilde bir restoranda yemek siparişi verme veya bir markette pazarlık yapma pratiği yapabilirler.
- Eğitim simülasyonları: Sanal gerçeklik, öğrencilere tıp, kolluk kuvvetleri ve ordu gibi yüksek riskli meslekler için gerçekçi ve güvenli eğitim simülasyonları sağlayabilir. Örneğin, tıp öğrencileri ameliyatları gerçek hastalar üzerinde yapmadan önce sanal ortamda pratik yapabilirler.
- Özel ihtiyaç eğitimi: Sanal gerçeklik, özel ihtiyaçları olan öğrencilere bireysel ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılayan sürükleyici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Örneğin, otizmliler için güvenli ve kontrollü bir sanal ortamda sosyal etkileşimler gerçekleştirilebilir.

Genel olarak, sanal gerçeklik teknolojisi, öğrencilere karmaşık kavramları anlamalarını ve akılda tutmalarını geliştirebilecek ilgi çekici, etkileşimli ve sürükleyici öğrenme deneyimleri sağlama potansiyeline sahiptir. En son teknolojiye yararlanan eğitimciler, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan daha dinamik ve etkili öğrenme ortamları oluşturabilirler. Bayraktar ve Kaleli'ye (2007, s. 3) göre SG, öğrenme süreçlerine de önemli katkılar yapabilmektedir. Örneğin kayakla ilgili böyle bir sistem geliştirilmiş olup kullananların ciddi kazalara maruz kalmaksızın gerçek bir deneyim elde etmeleri sağlanmıştır. Örgün eğitim sistemleri de sanal gerçeklikten birçok yararlar sağlayabilir. Özellikle matematik, fen, tıp, askeri ve havacılık eğitiminde kullanılması, eğitimin kalitesi açısından son derece önemlidir. SG sayesinde öğrencilerin, sadece bilimsel gerçekleri daha hızlı ve iyi öğrenmeleri değil aynı zamanda deneyerek gerçek deneyim edinmeleri de sağlanabilmektedir. Günümüzde geleneksel öğretim metotları yerini modern eğitim metotlarına bırakmaya başlamıştır. Sanal gerçeklik teknolojisi eğitim uygulamalarında sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır. İnsan ve makine arasındaki iletişimi artırmak için geliştirilmiş olan ve insan duygusuna hitap eden sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenmede oldukça etkili bir teknoloji olduğu söylenebilir. Bu teknoloji, insan-makine etkileşimini görsel ve işitsel iletimle yetinmeyip, his yoluyla artırmaktadır. Öğrencilerin karmaşık içerikli konuları, sanal gerçeklik cihazları aracılığıyla eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Eğitimde sanal gerçeklik kullanımı, yeni

bakış açılarının deneyimsel öğrenme ile gelişmesi için olanaklar sağlayarak interaktif eğitime katkıda bulunur. Eğitimde sanal gerçeklik kullanımı ile öğrenciler sanal gerçeklik ortamında bulunan objelerle etkileşime geçip onlar hakkında daha çok şey öğrenebilmektedir (BTK, s. 28).

Çavaş, vd. (2004, s. 115) sanal gerçeklik uygulamalarının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- Motivasyonu artırır.
- Öğretilecek konunun bazı özelliklerini ve önemli noktalarını diğer yöntemlere göre daha gerçekçi bir biçimde gösterir.
- Uzun mesafelerden gözlem yapma olanağı sağlar.
- Daha önce deneylere ve öğrenme ortamlarına katılma imkanı bulamamış özürlü öğrencilerin bu ortamlara katılmalarına olanak sağlar.
- Yeni anlayışların gelişmesi için olanaklar sağlar.
- Her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre deneyim yaşamasına ve böylelikle öğrenme olayını daha etkin bir biçimde gerçekleştirmesine izin verir.
- Öğrencilere sınırlı sınıf ortamlarında sıkıştırılmış zamanlarda deneyim kazandırmaktan ziyade daha geniş bir zaman aralığı sağlar.
- Karşılıklı bir etkileşim gerektirdiğinden öğrencilerin pasif durumdan aktif konuma geçmelerini sağlar.
- Yaratıcılığı teşvik eder.
- Sosyal bir atmosfer oluşturur.
- Bilgisayar becerilerini geliştirir.

#### **1.4. Artırılmış gerçeklik**

Artırılmış gerçeklik (AR), görüntüler, videolar ve 3B modeller gibi bilgisayar tarafından oluşturulan dijital içeriği gerçek dünya ortamına yerleştiren bir teknolojiyi ifade etmektedir. Başka bir deyişle AR, gerçek dünyanın öğelerini sanal nesnelere birleştirerek, kullanıcıların hem gerçek hem de sanal nesnelere gerçek zamanlı olarak etkileşime girmesine olanak tanıyan bileşik bir görünüm oluşturur. AR, genellikle akıllı telefonlar veya tabletler gibi mobil cihazlar veya özel AR gözlükleri veya kulaklıkları aracılığıyla deneyimlenir. AR uygulamalarının bazı örnekleri arasında giyim ve makyaj için sanal denemeler, kullanıcıların 3B modellerle etkileşime

girmesine olanak tanıyan eğitim uygulamaları ve gerçek dünya öğelerini oyuna dahil eden oyunlar yer alır. myAyan (2023) artırılmış gerçekliğe ilişkin avantaj ve dezavantajları şu şekilde sıralamaktadır;

1. Gelişmiş Deneyim: Artırılmış Gerçekliğin faydalarından biri, gelişmiş bir deneyim sunabilmesidir. Bu, kullanıcıların telefonlarını alıp bir bina veya doğal yer işareti gibi belirli bir alanın önünde tutabilecekleri anlamına gelir. Uygulama daha sonra bilgileri gördükleri şeyin üzerine yerleştirerek, bunun gibi AR teknolojisi olmayan bir şeye bakarak görülebilecek olandan daha fazla derinlik sağlar. Geliştirilmiş haritalar ve konumlandırma sayesinde binaları farklı açılardan görebilir, nerede durduğunuzu belirleyebilirsiniz. Örneğin, navigasyon amacıyla kullanıldığında, bir perspektif yayaların karşıya geçmesini gösterirken, bir diğeri aşağıdaki caddeye bakar ve oklar sürücülerin bundan sonra hangi yöne gitmesi gerektiğini gösterir.

2. Kullanım kolaylığı: Cep telefonu kullanıcıları için artırılmış gerçekliğin kullanımı gerçekten çok kolay. Sadece kameranızı bir nesneye doğrultun ve uygulama size o belirli öğeyle ne yaptığını gösterecektir. Örneğin, bir dilim pizzada kaç kalori olduğunu öğrenmek istiyorsanız, yapmanız gereken tek şey ekranınızda bir resim bulmak ve hemen yanında beliren sayıyı izlemek. Ayrıca mobilya veya kıyafet gibi şeylere de bakabilirsiniz, böylece odanızda dolaşırken veya alışverişe gittiğinizde alana ne kadar iyi uyduklarını görebileceksiniz. Akıllı telefonlarının nasıl çalıştığını bilen herkes için kolaydır, çünkü tüm bu bilgiler hantal bir programın içinde öylece durmakla kalmaz; aslında göz alabildiğine baktıkları her yerdedir.

3. Ticari Faaliyetleri Destekler: AR'nin, müşterilerin daha fazla fayda sağlayıp buna göre yatırım yapabilecekleri için her işi konuttan perakende pazarına dönüştüreceği tahmin ediliyor. Artırılmış Gerçeklik, inşaat projelerinde size yardımcı olur. Teknoloji, çalışanların bir binanın, yapının veya tesisin hasarlı kısımlarını belirlemesine ve onarmasına olanak tanır. AR, tasarım ve yeniden modelleme süreçlerinde de kullanılabilir; örneğin, genellikle fiziksel prototiplemeden daha uygun maliyetlidir. Bu, şirketlerin yeni ürünler tasarlarırken daha az ön maliyetleri olduğu anlamına gelir. Üretim başlamadan önce nihai ürünün neye benzediğini bilecekler.

4. Artırılmış Gerçekliğin Eğitimsel Avantajları: Artırılmış gerçekliğin artıları, zengin içerik sağlayabilen bir eğitim aracı olma potansiyelini içerir. Veriler, doğru GPS koordinatlarına dayalıdır ve kâğıt haritalara dayanmadan navigasyon ve yol tarifleri sağlar. Ayrıca, öğrenciler, eğitimciler ve araştırmacılar arasında bilgiye daha fazla erişim vardır. Örneğin öğretmenler, Google Expeditions veya Aurasma gibi AR özellikli araçları kullanarak

aynı anda dünyanın diğer ucunda bir ders verirken aynı anda sınıflardaki öğrencilerle etkileşim kurabilir.

5. Gelişmiş Teknoloji: Artırılmış Gerçeklik, tıp alanında öğretim yöntemleri ve hatta cerrahi rehberlik için sıklıkla kullanılır. AR'nin, geleneksel yöntemlerden daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek disleksi veya DEHB gibi öğrenme güçlüklerine yardımcı olabileceği de bulunmuştur. Artırılmış Gerçeklik aynı zamanda bir kişinin işini kolaylaştırabilir çünkü istediği zaman işi hakkında talep üzerine bilgi sahibi olabilir. Bu, bu tür bir istek için başka birinin sözünü kesme ihtiyacını hafifletmelerine veya neye ihtiyaç duyulduğunu kontrol etmeden önce bir ofise dönene kadar beklemelerine olanak tanır.

Artırılmış gerçekliğe ilişkin dezavantajlar ise şunlardır;

1. Maddi durumlar: Artırılmış gerçeklik oluşturmak pahalıdır ve bazı AR uygulamaları ortalama bir kullanıcı için çok karmaşıktır. Bir uygulamanın maliyeti 0 ABD doları ile yaklaşık 100 bin ABD Doları arasında değişebilir; her şey, uygulamanızın veya reklam kampanyanızın ne kadar karmaşık olmasını istediğinize bağlıdır. Herkesin artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisine yatırım yapacak kadar sermayesi yoktur, bu nedenle yalnızca belirli büyük kuruluşlar bu avantaja sahiptir. Küçük ölçekli şirketler de daha yüksek maliyetler nedeniyle bu teknolojiyi karşılayamayacaktır. Özellikle MEB bünyesindeki okulların bu tarz yüksek maliyetleri karşılaması olası değildir. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda bu cihazlar temin edilirken sosyo ekonomik durumu düşük olan okullarda bu erişimin olmayışı anayasada yer alan eşitlik ilkesinin zedelenmesine yol açabilir.

2. Gizlilik ve Güvenlik Sorunları: Artırılmış Gerçeklik, gizlilik veya güvenlik endişelerine neden olabilir. Bunun kökleri AR'dedir ve neyin gerçek neyin gerçek olmadığını ayırt etmeyi zorlaştırarak bir saldırı tarafından "kandırılma" korkusuna yol açar. Örneğin, sosyal medyayı kullanan kişiler, arkadaşlarının Facebook'ta bu konuda paylaşım yaptığını ikna olursa, yanlış bilgilere inanma olasılığı daha yüksek olabilir.

3. Riskli Davranışları teşvik edebilir: Artırılmış Gerçeklik, fiziksel dünya üzerinde sanal kaplama kullanan bir teknolojidir. Oyunlarda, eğlencede ve daha birçok şekilde kullanılabilir. Artırılmış Gerçeklik, on yıllardır ortalıkta dolaşiyor, ancak son zamanlarda, tüketicilere makul bir fiyat noktasında AR deneyimleri sağlayan akıllı telefonlar ve tabletlerle, onları daha yaygın hale getirmek için teknolojiye önemli ilerlemeler kaydettiler.

4. Bağımlılık ve Ölümler: AR'nin eksilerinden biri, insanların oyun veya diğer uygulamalarla ilgili güncellemeler için telefonlarını sürekli kontrol

etmenin ne kadar bağımlılık yapabileceğini paylaşımlarıdır. Bu bağımlılık, psikologlar ve doktorlar tarafından "akıllı telefon ateşi" olarak kabul edildi. Artırılmış gerçeklik, iş yeri kazaları gibi gerçek hayattaki sorunlar söz konusu olduğunda biraz zorlayıcı olabilir. Örneğin, fabrika çalışanları çok fazla eğilebilir ve tepki verecek zamanın olmadığı yüksek hızlarda makine kullanırken eğilmek gibi gözlükleri/kontakt lensleri tarafından görüşün engellenmesi nedeniyle kendilerini yaralayabilirler.

5. Daha fazla sağlık sorunu: Artırılmış gerçekliğin sınırlamaları hala tartışılırken, araştırmalar teknolojinin benzeri görülmemiş birçok sağlık riski taşıdığını söylüyor. AR cihazlarının kullanıcısı, işitme kaybına, gözlerde hasara yol açabilecek ve hatta bazı davranış değişikliklerine neden olabilecek Sanal içeriğe kendilerini kaptırır.

Google Daydream tarafından yapılan bir araştırmaya göre, kullanıcılar sanal bir ortamı gerçek olarak deneyimleme eğiliminde olabilir ve bu da olayları algılama ve işleme şekillerinde farklılıklara yol açabilir. Bu tür süreçler TSSB (travma sonrası stres bozukluğu) gibi psikolojik sorunlara yol açacaktır. Artırılmış gerçeklik (AR), bilgisayar tarafından üretilen görüntüleri, sesleri veya diğer duyuşal girdileri gerçek dünya ortamına gerçek zamanlı olarak bindiren bir teknoloji olması nedeniyle gerçek dünya sahnesine sanal unsurlar ekleyerek kullanıcının gerçeklik algısını geliştirir. AR teknolojisi genellikle, kullanıcının hareketlerini ve konumunu algılayan bir kamera ve sensörlerle donatılmış akıllı telefon, tablet veya özel kulaklık gibi bir cihaz gerektirir. Cihaz daha sonra sanal öğeleri gerçek dünya ortamının üzerinde, gerçek sahnenin bir parçasıymış gibi gösterecek şekilde görüntüler. AR uygulamalarına örnek olarak, sanal karakterleri gerçek dünyaya yerleştirmek için akıllı telefonun kamerasını kullanan mobil oyunlar, kullanıcıların ek bilgileri veya ürün tanıtımlarını görmek için bir QR kodunu taramalarına izin veren etkileşimli reklamlar ve gerçek yönleri görüntülemek için AR kullanan navigasyon sistemleri yer alır. Artırılmış gerçeklik (AR), öğrenme ve öğretme şeklimizde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. AR'nin eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair bazı örnekler:

- Etkileşimli ders kitapları: AR, 3B modeller, animasyonlar ve videolar gibi etkileşimli özellikler ekleyerek ders kitaplarına hayat verebilir. Bu, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarına ve materyalle daha sürükleyici bir şekilde ilgilenmelerine yardımcı olabilir.
- Sanal okul gezileri: AR, öğrencileri, tarihi alanlar, müzeler ve hatta diğer gezegenler gibi normalde şahsen ziyaret edilmesi zor veya imkânsız olan yerlere sanal okul gezilerine götürebilir. Bu, öğrencilere daha ilgi çekici ve akılda kalıcı bir öğrenme deneyimi sağlayabilir.



- Bilimsel deneyler: AR, sınıfta gerçekleştirilemeyecek kadar tehlikeli veya pahalı olan bilimsel deneyleri simüle etmek için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin bilimsel kavramları güvenli ve kontrollü bir ortamda keşfetmelerini sağlayabilir.
- Dil öğrenimi: AR, öğrencilere sürükleyici bir dil öğrenme deneyimi sağlamak için kullanılabilir. Örneğin, öğrenciler yabancı dildeki sanal nesnelere ve karakterlerle etkileşim kurmak için AR'yi kullanarak dil becerilerini daha ilgi çekici ve doğal bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Eğitim simülasyonları: AR, eğitim amacıyla gerçek dünya senaryolarını simüle etmek için kullanılabilir. Örneğin, tıp öğrencileri AR'yi cerrahi prosedürler uygulamak için kullanabilir ve askeri personel AR'yi savaş durumlarını simüle etmek için kullanabilir.
- Gelişmiş kullanıcı deneyimi: AR, kullanıcılara gerçeklik algılarını geliştiren sürükleyici ve etkileşimli bir deneyim sunar. Bu, özellikle pazarlama, reklamcılık ve eğlence gibi müşterilerle etkileşimin çok önemli olduğu alanlarda yararlı olabilir.
- Geliştirilmiş öğrenme ve eğitim: AR, bilginin kalıcılığını ve performansını artıran etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ve eğitim deneyimleri oluşturmak için kullanılabilir. AR ayrıca tehlikeli veya pahalı senaryoları simüle ederek kursiyerlerin güvenli ve kontrollü bir ortamda öğrenmelerine olanak tanır.
- Artan üretkenlik ve verimlilik: AR, üretim ve lojistik gibi çeşitli sektörlerde üretkenliği ve etkinliği artırmak için kullanılabilir. Örneğin AR, çalışanlara gerçek zamanlı talimatlar ve geri bildirim sağlayarak görevleri daha doğru ve verimli bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanır.
- Maliyet tasarrufu: AR, sanal simülasyonlar ve modeller sağlayarak, fiziksel prototip ihtiyacını ve seyahat masraflarını azaltarak maliyetlerin düşürülmesine yardımcı olabilir.
- Gelişmiş görselleştirme: AR, kullanıcılara ürünlerin, tasarımların ve ortamların daha iyi görselleştirilmesini sağlayarak bilinçli kararlar almayı kolaylaştırır.
- Geliştirilmiş erişilebilirlik: AR, engelli kişiler için görsel ve işitsel yardımcılar sağlamak gibi, kullanıcılara erişilebilir ve kapsayıcı deneyimler sağlamak için kullanılabilir.

Artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisinin eğitim alanında kullanıldığı birçok ülke bulunmaktadır. AR teknolojisinin eğitimde yaygın olarak kullanıldığı bazı ülkeler şunlardır;

**Amerika Birleşik Devletleri:** ABD'deki birçok okul, kolej ve üniversite, AR teknolojisini eğitim materyallerini zenginleştirmek ve öğrencilerin etkileşimini artırmak için kullanmaktadır. Özellikle STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi alanında AR uygulamaları yaygındır.

**İngiltere:** Birçok İngiliz okulu ve eğitim kurumu, AR teknolojisiyle öğrenmeyi desteklemek amacıyla AR tabanlı uygulamalar ve kaynaklar kullanmaktadır. Öğrencilere interaktif deneyimler sunmak ve kavramları daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlamak için AR teknolojisi kullanılmaktadır.

**Singapur:** Singapur, eğitimde AR teknolojisini benimseyen ve uygulayan ülkelerden biridir. Özellikle okul projeleri, laboratuvar deneyleri ve sanal turlar gibi alanlarda AR kullanımı yaygındır.

**Avustralya:** Avustralya, AR teknolojisinin eğitimde kullanıldığı birçok inovatif proje ve program geliştiren ülkelerden biridir. AR, sanal anatomi uygulamalarından tarih simülasyonlarına kadar çeşitli eğitim alanlarında kullanılmaktadır.

**Kanada:** Kanada, AR teknolojisinin eğitimde etkili bir şekilde kullanıldığı ülkelerden biridir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için AR uygulamaları ve içerikler geliştirilmekte ve kullanılmaktadır.

Bu ülkeler, AR teknolojisinin eğitimde kullanımında öncü olan ve AR tabanlı eğitim uygulamalarına odaklanan ülkelerdir. Ancak AR eğitim uygulamaları dünya genelinde yaygınlaşmaktadır ve daha birçok ülkede benimsenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Bayraktar, E., & Kaleli, F. (2007). *Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları*. Akademik Bilişim Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2022). *Sanal Gerçeklik Teknolojisi ve Gelecek Öngörülerini Araştırma Raporu*, Ankara.
- Bruce, B., C. (2003). *Literacy in the Information Age*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Cardoso, G., Ganito, C. ve Ferreira, C. (2012). Digital reading: The transformation of reading practices, in: Social Shaping of Digital Publishing: Exploring the Interplay Between Culture and Technology, Guimares, Portugal, *ELPUB*, 16, 126.
- Carusi, A. (2006). Power and agency in online text-based collaborations. *E-Learning and Digital Media*, 3(1), 4-15.
- Chusanachoti, R. (2016). Digital Writing: Enhancing Ways of Teaching and Learning Writing, *Pasaa Paritat*, 31, 189-209.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, B. ve Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde Sanal Gerçeklik, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Fernández-Cruz, F., J. ve Fernández-Díaz M., J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's teachers and their digital skills]. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105.
- Herold, B. (2014). *Digital reading poses learning challenges for students*. [http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/07/30reading\\_ep.h33.html?cmp=ptnr-hp](http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/07/30reading_ep.h33.html?cmp=ptnr-hp) adresinden 16.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Le, Y. & Xiong, D. (2021). The Metaverse phenomenon in the teaching of digital media art major. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 643, 348-353.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. ve Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Miall, D. ve Dobson, T. (2001). Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, 2(1).
- Sackstein, S., Spark, L. ve Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tools for learning? Reading speed and comprehension: iPad vs paper, *South African Journal of Education*, 35(4):1-14.
- Schulmeister, R. (2013). On the myths of the digital natives and the net generation. *Journal of the Federal Institute for Vocational Education and Training*, 31-35.

- Stephenson, N. (2000). Snow crash. Spectra Books.
- Suh, W. & Ahn, S. (2022). Utilizing the Metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(17), 1-15.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ., H. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.
- Sweeny, S. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.
- Toyada, E. ve Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning and Technology*, 6(1), 82-99.



## Madde İşlev Farklılığı (Mif) Belirleme Yöntemleri

Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN<sup>4</sup>

### 1.1.MADDE YANLILIĞI VE MADDE İŞLEV FARKLILIĞI (MİF)

Ölçme sonuçları üzerinde belirli bir gruba karşı sistematik hata anlamına gelen yanlılık kavramı psikolojik testler ve diğer ölçme araçlarının tanımlanmasında kullanıldığında özel ve tek bir anlama sahiptir (Camilli ve Shepard, 1994; Osterlind, 1983). Bütün ölçme sonuçlarını aynı yönde etkileyen yanlılık, ölçme sonuçlarını belli bir grubun lehine ya da aleyhine değiştirmektedir (Osterlind, 1983).

Madde yanlılığı kavramı aynı yetenek düzeyinde iki gruptan testi alan bir grubun testi alan diğer gruptan bir maddeyi doğru yanıtlama olasılığının test maddelerinin özelliklerinden veya testin koşullarından dolayı farklı olmasıdır (Zumbo, 1999). Madde yanlılığı büyük ve heterojen grupların cinsiyet, etnik grup, bireylerin yaşadığı bölge grupları vb. değişkenlere göre karşılaştırmaya dayanır. Test maddelerinin yapısı ve içeriği herhangi bir gruba avantaj ya da dezavantaj sağlamamalıdır. Aksi durumda testin geçerliği düşer ve özellikle bireylerin gelecekteki performansının belirtisi sayılan bu test sonuçlarının yordama geçerliği tartışılır hale gelecektir (Öğretmen ve Doğan, 2004).

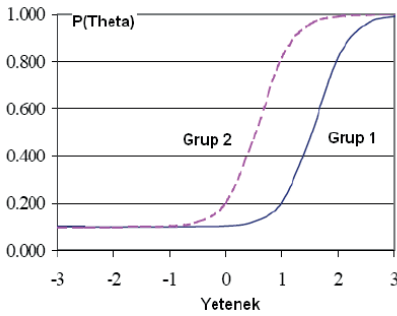
Madde yanlılığı ile Madde İşlev Farklılığı - MİF (Differential Item Functioning – DIF) birbirinden farklı anlamlara sahip kavramlardır. Madde İşlev Farklılığı (MİF), aynı düzeye sahip iki gruptan birinin diğerine göre, bir maddenin daha fazla doğru cevaplandırıldığı durumları açıklayan istatistiksel bir kavramdır (Embretson ve Reise, 2000; Zumbo, 2007). Hambleton, Swaminathan ve Rogers'a (1991) göre Testle ölçülen özellik, yetenek, yeterlik düzeyi aynı fakat birbirinden farklı alt gruplarda yer alan bireylerin bir maddeyi doğru cevaplama olasılıklarının farklılaşmasıdır.

---

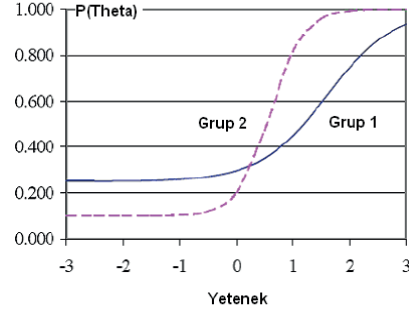
4 Öğr. Gör. Dr. İstanbul Üniversitesi, esemcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4105-9837

MİF gösteren maddeler belirlendikten sonra, bu maddelerin yanlış olup olmadığının incelenmesi için MİF kaynakları belirlenmelidir. MİF belirlendikten sonra yanlış bulunan maddeler için uzman görüşüne başvurulduğunda maddelerin yanlış olup olmadığına karar verilir. Sonrasında yanlış maddelerin neden yanlış olduğuna ilişkin yanlışlık kaynakları bu uzman görüşlerine göre belirlenebilmektedir.

Madde İşlev Farklılığı (MİF), tek biçimli (uniform) ve çok biçimli (non-uniform) olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Farklı yetenek düzeyleri için bulunan madde karakteristik eğrileri tek biçimlide birbirine paralelken, çok biçimlide birbirinden farklıdır (De Ayala, Kim, Stapleton ve Dayton, 2002; Kamata ve Vaughn, 2004).



Şekil 1. Maddenin Tek Biçimli İşlev Farklılığı



Şekil 2. Maddenin Çok Biçimli İşlev Farklılığı

(Zumbo,1999)

Birçok farklı Madde işlev farklılığı (MİF) belirleme yöntemi vardır. Hem Klasik Test Kuramına (KTK) göre hem de Madde Tepki Kuramına (MTK) göre kullanılan bu yöntemler farklılık göstermektedir. Bu bölüm kapsamında sadece Klasik Test Kuramına (KTK) dayalı MİF belirleme yöntemleri ele alınacağından Madde Tepki Kuramına göre MİF belirleme yöntemleri bu bölümde ele alınmamıştır. Klasik Test Kuramına (KTK) göre ise MİF belirleme yöntemlerinden Dönüştürülmüş Madde Güçlüğü İndeksi (TID), Lojistik Regresyon (LR), Eşzamanlı Yanlılık Testi (Simultaneous Item Bias Test - SIBTEST), Mantel-Haenszel Analizi (MH) yöntemleri bu bölüm kapsamında ele alınmıştır (Camilli ve Shepard, 1994; Holland ve Wainer, 1993).

## 1.2.MADDE İŞLEV FARKLILIĞI (MİF) YÖNTEMLERİ

### 1.2.1.Dönüştürülmüş Madde Güçlüğü (TID) (Transformed Item Difficulty)

Angoff (1972) tarafından geliştirilen bu yöntemin temeli Thurstone'nun (1925) ölçekleme metodlarına dayanmaktadır. Dönüştürülmüş Madde Güçlüğü (TID), Klasik Test Kuramına (KTK) dayalı madde güçlük indeksi (p) karşılaştırılan gruplar için dönüştürülmüş olarak hesaplanır. TID indisini hesaplamak için öncelikle, her bir grupta (1-p)'inci yüzdeye denk gelen z değeri hesaplanır. p'nin yerine 1-p'nin kullanılması dönüştürülmüş değerlerde maddenin zorluğunu yansıtmaktadır. Daha sonra Angoff "delta" ölçeğinde doğrusal dönüştürme yapılan z değerleri ortalaması 13, standart sapması 4 olan dağılım üzerine yerleştirilir. Ancak z puanını ortalaması 0, standart sapması 1 olan normal dağılıma yerleştirmek daha uygun olabilmektedir.

Bu yöntemde grafiklerde elde edilen eğri genellikle bir elips şeklindedir. En uygun çizgi, yanlılık miktarını ölçmek için bir temel sağlar. Bu çizgiden büyük ölçüde sapan öğelerin grup etkileşimi yoluyla olduğu kabul edilir. Diğer maddelere göre, yanlı maddeler özellikle bir grubun üyeleri için diğerine göre daha zordur (Rudner, Getson ve Knight, 1980).

Dönüştürülmüş Madde Güçlüğü'nün (TID) bazı eksiklikleri bulunmaktadır. TID'in kavramsal olarak çekiciliğine rağmen TID yaklaşımı MİF'te ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü Klasik Test Kuramındaki (KTK) madde p değerleri, madde ayırt ediciliği ve grup ortalaması farklılıkları ile karıştırılmaktadır. Gruplar ölçülen özellik bakımından eşitlenmediği (yetenek grupları oluşturulmadığı) için karşılaştırılan grupları ayırt ediciliği yüksek olan maddeler MİF gösteriyor şeklinde görülebilir. Bu nedenle, madde güçlük indeksinde dayalı olan MİF belirleme yöntemleri (dönüştürülmüş olsun ya da olmasın) yeterince geçerli sonuçlar sağlamamaktadır (Camilli ve Shepard, 1994).

### 1.2.2.Eşzamanlı Yanlılık Testi (SIBTEST Yöntemi)

Eşzamanlı Yanlılık Testi (SIBTEST) Shealy ve Stout (1993) tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. SIBTEST yöntemi, bireylerin karşılaştırılmasında örtük puanlar yerine toplam puanlar aracılığıyla gerçek puanların kestirimini kullanan bir MİF belirleme yöntemidir (Abbott, 2007). SIBTEST yöntemi, bir veya birden fazla maddenin MİF gösterip göstermediğini istatistiksel olarak belirlemede kullanılabilir. Bu yöntemde Mantel-Haenszel (MH) analizinden elde edilen değerler doğrusal regresyon ile düzeltilir. MİF analizi yapabilmek için madde/maddeler bir gruba, diğer



maddeler başka bir gruba alınarak maddeler iki alt teste ayrılır. İkinci gruptaki maddelerin toplam puanlarından tahmin edilen gerçek puanlarla eşleştirme yapılır ve MİF için analiz edilen grupların performansları karşılaştırılır (Gierl, 2005). MİF içeren maddeler birinci testte yer alırken diğer maddeler ikinci testte yer almaktadır. MİF içermeyen maddelerden elde edilen test puanlarına göre bireylerin yetenek düzeyleri belirlenmektedir. MİF içermeyen maddelerden elde edilen test puanlarına göre oluşturulan gruplar için maddelerin karşılaştırılması yapılarak maddelerin MİF içirip içirmediği belirlenir. Referans ve odak gruplarının yetenek dağılımındaki farklılıklar, incelenen maddelere ilişkin ortalamalar için düzeltilmiş bir değer sunar. Referans ve odak gruplarının uygun bir şekilde eşleştirilebilmesi birinci tip hatayı kontrol edebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yöntemde, etki büyüklüğünü belirlemek için  $\beta$  değerleri hesaplanır. (Abbott, 2007; Clouser ve Mazor, 1998; Cohen, 1960; Osterlind ve Everson, 2009).

SIBTEST yönteminde incelenen her madde için  $H_0: B(T) = P_R(T) - P_F(T) = 0$  ve  $H_1: B(T) = P_R(T) - P_F(T) \neq 0$  hipotezleri test edilir. Hipotezlerde yer alan kısaltmalar MİF gösterdiği düşünülen maddelerin gerçek puanları (T) üzerinden anlam ifade etmektedir.  $B(T)$  referans ve odak gruplarda eşleştirilmiş bireylerin maddeyi doğru yanıt olma olasılığı arasındaki fark;  $P_R(T)$  eşleştirilmiş bireylerin maddeyi doğru yanıt olma olasılığı;  $P_F(T)$  odak gruptaki eşleştirilmiş bireylerin maddeyi doğru yanıt olma olasılığıdır.  $H_0$  hipotezi referans ve odak gruplarının maddeyi doğru yanıt olma olasılıkları yönünden aralarında fark olmadığını,  $H_1$  hipotezi ise, fark olduğunu ifade etmektedir (Gierl, Khaliq, Boughton, 1999).

*Tablo 1 SIBTEST Değerlerini Yorumlama Kriterleri*

Düzye	Değer	MİF Düzeyi
A	$\beta u < 0.059$	Yok – ihmal edilebilir
B	$0.059 \leq \beta u < 0.088$	Orta
C	$\beta u \geq 0.088$	Yüksek

SIBTEST sonucunda elde edilen “ $\beta u$ ” değerine göre MİF düzeyine karar verilir. Buna göre,  $\beta u < 0,059$  yok-ihmal edilebilir bir MİF düzeyi;  $0,059 \leq \beta u < 0,088$ , orta düzeyde;  $\beta u \geq 0,088$ , yüksek bir MİF düzeyi olarak yorumlanır (Roussos ve Stout, 1996).

### 1.2.3.Mantel-Haenszel (MH) Yöntemi

Nathan Mantel ile William Haenszel tarafından 1959 yılında geliştirilen daha sonra Holland (1985) ile Holland ve Thayer'in (1988) uyarlamalarından sonra Mantel-Haenszel olarak adlandırılan ve madde işlev farklılığının belirlenmesi için önerilen bu yöntem sıklıkla kullanılan bir MİF yöntemidir (Osterlind ve Everson, 2009). Bu yöntemde bireyler referans ve odak grup olarak iki ayrı gruba ayrılır. Eşleştirilmiş veya karşılaştırılabilir grupların karşılaştırılması kritiktir, çünkü madde işlev farklılıklarını gruplar arasındaki farktan ayırt etmek önemlidir. Referans ve odak grupta yer alan bireylerin testteki toplam puanlarına göre yetenek seviyeleri ve her bir yetenek düzeyi için aşağıdaki gibi  $2 \times 2$ 'lik tablo oluşturulmaktadır (Clauser ve Mazor, 1998; Camilli ve Penfield, 1997; Dorans ve Holand, 1992; Osterlind ve Everson, 2009).

*Tablo 2 Mantel-Haenszel (MH)'de Madde Cevaplarının Dağılımı*

Grup	(1)Doğru	(0)Yanlış	
Referans	$a_i$	$b_i$	$N_{Ri} = a_i + c_i$
Odak	$c_i$	$d_i$	$N_{Fi} = b_i + d_i$
Toplam	$N_{1i}$	$N_{0i}$	
	$N_{1i} = a_i + c_i$	$N_{0i} = b_i + d_i$	$N_{Ti} = a_i + b_i + c_i + d_i$

*(Osterlind ve Everson, 2009)*

$a_i$  :Referans grupta  $i$  maddesini doğru yanıtlayan sayısı,

$b_i$  :Referans grupta  $i$  maddesini yanlış yanıtlayan sayısı,

$N_{Ri}$  :Referans grupta  $i$  maddesini yanıtlayanların toplam sayısı,

$c_i$  :Odak grupta  $i$  maddesini doğru yanıtlayan sayısı,

$d_i$  :Odak grupta  $i$  maddesini yanlış yanıtlayan sayısı,

$N_{Fi}$  :Odak grupta  $i$  maddesini yanıtlayanların toplam sayısı,

$N_{1i}$  : $i$  maddesini doğru yanıtlayanların toplam sayısı,

$N_{0i}$  : $i$  maddesini yanlış yanıtlayanların toplam sayısı,

$N_{Ti}$  :Referans ve odak grupta  $i$  maddesini doğru ve yanlış cevaplayanların toplam sayısıdır.

$2 \times 2$ 'lik olarak oluşturulan tablolarda her yetenek düzeyi için bir olabilirlik oranı belirlenmektedir ve bu oran aşağıdaki denklem ile ifade edilmektedir.

$$\alpha_{MH} = \frac{\sum_i \frac{a_i d_i}{N_i}}{\sum_i \frac{b_i c_i}{N_i}}$$

Yukarıdaki denklem sonucunda elde edilen  $\alpha_{MH}$  değerinin daha kolay yorumlanabilmesi için bu değer doğal logaritma tabanına ( $MH_{D-DIF} = -2.35 \ln \alpha_{MH}$ ) çevrilir. Maddenin MİF göstermemesi  $MH_{D-DIF}$  değerinin sıfıra eşit olması durumunda görülmektedir. Bu değer pozitif olduğunda maddenin referans grup lehine, negatif olduğunda odak grup lehine MİF gösterdiği söylenebilir (Osterlind ve Everson, 2009; Penfield, 2012). MİF gösterdiği belirlenen maddelerin ne düzeyde MİF gösterdiği ise tablo 3'teki değerler dikkate alınarak karar verilmektedir.

*Tablo 3 Mantel-Haenszel (MH) Değerlerini Yorumlama Kriterleri*

Düzye	Değer	MİF Düzeyi
A	$\alpha_{MH} < 1$	Yok – ihmal edilebilir
B	$1 \leq \alpha_{MH} < 1.5$	Orta
C	$\alpha_{MH} \geq 1.5$	Yüksek

Tablo3'e göre yok-ihmal edilebilir düzey (A), orta düzey (B) ve yüksek düzey (C) MİF gösterme durumu olarak adlandırılmaktadır (Dorans ve Holland, 1993; Gierl, Rogers ve Klinger,1999).

#### 1.2.4. Lojistik Regresyon (LR)

Lojistik Regresyon (LR), hem tek biçimli hem de çok biçimli MİF'in belirlenmesinde kullanılabilen bir yöntemdir. Bu yöntemde MİF'i, belirleyebilmek için büyük örneklem büyüklükleri gerektirmemektedir ve esnek bir yapısı vardır (Narayanan ve Swaminathan, 1994). Hesaplaması kolaydır, ek çaba veya bilgi gerektirmeden ticari yazılımlar (SPSS, SAS veya STATA) veya ücretsiz yazılım (R Studio) kullanılarak kolayca uygulanabilir.

Camilli ve Shepard'a göre (1994) lojistik regresyon denklemi aşağıdaki biçimde kurulmaktadır.

$$\text{logit}(P(U = 1)) = \beta_0 + \beta_1 \theta + \beta_2 g + \beta_3 \theta g$$

$$\text{logit}(P(U = 1)) = \beta_0 + \beta_1 \theta + \beta_2 g$$

$$\text{logit}(P(U = 1)) = \beta_0 + \beta_1 \theta$$

$P(U = 1)$  belirli bir maddeye doğru cevap verme olasılığıdır.

$\theta$  sınava giren kişinin testteki yeteneği veya toplam puanıdır.

$g$  sınava giren kişinin ait olduğu referans veya odak gruptur.

$G^2$  istatistiđi aracılıđıyla modeller arasında karřılařtırma yapılabilir, bir madde için MIF olup olmadıđı ve MIF'in dűzeyi belirlenebilmektedir (Thissen, Steinberg ve Wainer, 1993). Etki bűyűklűđű ölçűsűnűn kullanılmasıyla odak ve referans grupları arasındaki farkların bűyűklűđű hakkında daha iyi bilgiler elde edilebilir (Zumbo, 1999). Etki bűyűklűđű  $R^2$  deđereri ile hesaplanmaktadır. İki modelin  $R^2$  deđerlerinin farkı MIF dűzeyinin yorumlanmasında kullanılan etki bűyűklűđűnű verir.  $\Delta R^2$  deđerlerinin yorumlanabilmesi için Zumbo ve Thomas (1996) ile Jodoin ve Gierl'in (2001) önerdikleri sınıflamalar tablo 4'te verilmiřtir.

*Tablo 4  $\Delta R^2$  Değerlerini Yorumlama Kriterleri*

Dűzey	Zumbo ve Thomas (1996) Değerleri	Jodoin ve Gierl (2001) Değerleri	MIF Dűzeyi
A	$\Delta R^2 < 0,13$	$\Delta R^2 < 0,035$	Yok – ihmal edilebilir
B	$0,13 \leq \Delta R^2 < 0,26$	$0,035 \leq \Delta R^2 < 0,070$	Orta
C	$\Delta R^2 \geq 0,26$	$\Delta R^2 \geq 0,070$	Yűksek

Lojistik Regresyon (LR) sonucunda elde edilen " $\Delta R^2$ " deđerine gűre MIF dűzeyine karar verilir. Buna gűre yok-ihmal edilebilir dűzey (A), orta dűzey (B) ve yűksek dűzey (C) MIF gűsterme durumu olarak adlandırılmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2007). A Confirmatory Approach to Differential Item Functioning on an ESL Reading Assessment. Web: <http://ltj.sagepub.com/content/24/1/7> 20 Temmuz 2023'te erişilmiştir.
- Camilli, G. ve Shepard, L.A. (1994). *Methods for Identifying Biased Test Items*. Sage Publications, California.
- Camilli, G. and Penfield, D. A. (1997). Variance estimation for differential test functioning based on Mantel-Haenszel statistics. *Journal of Educational Measurement*. 34(2). 123-139.
- Clauser, B.E. ve Mazor, K.M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement Issues and Practice*. 17: 31 – 44.
- De Ayala, R. J., Kim, S. H., Stapleton, L. M., Dayton, C.M. (2002). Differential item functioning: a mixture distribution conceptualization. *International Journal of Testing*, 2(3&4), 243-276.
- Dorans, N. J., and Holland, P. W. (1992). DIF detection and description: Mantel Haenszel and standardization. In P. W. Holland, ve H. Wainer, (Ed.). *Differential Item Functioning* (s. 35-66). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Gierl, M. J. (2005). Using dimensionality-based DIF analyses to identify and interpret constructs that elicit group differences. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(1), 3-14.
- Gierl, M., Khaliq, S. N. And Boughton, K. (1999). *Gender Differential Item Functioning in Mathematics and Science: Prevalence and Policy Implications*. Paper Presented at the Symposium entitled “Improving Large-Scale Assessment in Education” at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education Sherbrooke, Québec, Canada.
- Gierl, M. J., Rogers, W. T. & Klinger, D. A. (1999). Statistical and judgmental reviews to identify and interpret translation differential item functioning. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(4), 353-376.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H. ve Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. California: Sage Publications.
- Holland, P. W. and Thayer, D. T. (1988). Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer and H. I. Braun (Ed.). *Test validity* (s. 129-145). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland, P. W. and Wainer, H. (1993). *Differential Item Functioning*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Jodoin, M. G., & Gierl, M.J. (2001). Evaluating type I error and power rates using an effect size measure with logistic regression procedure for DIF detection. *Applied Measurement in Education*, 14(4), 329-349.

- Kamata, A. ve Vaughn, B. K. (2004). An introduction to differential item functioning analysis. *Learning disabilities: A Contemporary Journal* 2(2), 49-69.
- Narayanan, P. & Swaminathan, H. (1994). Performance of the Mantel-Haenszel and simultaneous item bias procedures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 18(4), 315-328
- Osterlind, S. (1983). *Test Item Bias*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Osterlind S. J. and Everson H. T. (2009). *Differential Item Functioning: Second Edition*. California: SAGE Publications. Inc.
- Öğretmen, T., ve Doğan, N. (2004). OKÖSYS Matematik Alt Testine Ait Maddelerin Yanlılık Analizi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Roussos, L. A ve Stout, W. F. (1996). Simulation studies of the effects of small sample size and studied item parameters on SIBTEST and Mantel-Haenszel type I error performance. *Journal of Educational Measurement*, 33, 215-230.
- Rudner, L. M., Getson, P. R. Ve Knight, D. L. (1980). Biased Item Detection Techniques. *Journal of Educational Statistics*. 5(2), 213-233.
- Shealy, R. and Stout, W. F. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/ DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58, 159-194.
- Thissen, D., Steinberg, L. and Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. P.W. Holland ve H. Wainer (Ed.). *Differential item functioning*. (s. 67 – 113). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates
- Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores*. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.
- Zumbo, B. D., & Thomas, D. R. (1996, October). *A measure of DIF effect size using logistic regression procedures*. Paper presented at the National Board of Medical Examiners, Philadelphia, PA.



# Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar

Editörler

Doç. Dr. Ezgi Pelin YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Derya KAYIRAN

 ÖZGÜR  
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-683-5  
  
9 789754 476835