



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

ŞUBAT 2023

Cilt 12
Sayı 1

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of
Research in Education and Teaching
Şubat 2023 Cilt: 12 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199



İletişim

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dizinlenenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



International Journal
Impact Factor



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Dergi Yöneticisi

Prof. Dr. Erkan KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Editörler

Editör, **Doç. Dr. Zeynep Eren**, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör Yrd., **Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler

Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Prof. Dr. Erkan Kiral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab, Pakistan

Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan

Bilim ve Hakem Kurulu

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Ayca Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Dursun Dilek**, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakkı Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

- Doç. Dr. Ali Murat Kırık**, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

**Değerli Meslektaşlarımız,
Değerli Okuyucular,**

On ikinci cilt, birinci sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 7 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (*Journal of Research in Education and Teaching*) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Şubat 2023

Editör

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

From the Editors

**Dear Colleagues,
Dear Readers,**

In the first issue of the twelfth volume, we have published seven articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. *Journal of Research in Education and Teaching* is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

February, 2023

Editor

Assoc. Prof. Dr. Zeynep EREN
Sinop University

Associate Editor

Assoc. Prof. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman University

İÇİNDEKİLER

vi

01.	EĞİTİMDE SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	07
01.	A CONTENT ANALYSIS STUDY ON GRADUATE THESIS ON VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN EDUCATION	
	Kemal Cem TIRAK, Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN	
02.	İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK DERSİNE KARŞI TUTUMLARI	22
02.	ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS WORKING IN PRIMARY SCHOOLS TO THE MUSIC COURSE	
	Sebahattin KİNEŞÇİ, Fatih KELEŞ	
03.	ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNDE YER ALAN ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ	31
03.	INVESTIGATION OF CHILDREN'S BOOKS IN CHILDREN'S LIBRARIES IN TERMS OF CHILDREN'S RIGHTS: THE CASE OF ANKARA	
	Tuğçe SARI, Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	
04.	PANDEMİ SONRASINA İLİŞKİN SINIF EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÖNGÖRÜ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	45
04.	EVALUATION OF THE FORESIGHT SKILLS OF CLASSROOM EDUCATION GRADUATE STUDENTS RELATING TO THE POST PANDEMIC	
	Anıl Doğukan SARIALAI, İlay Sultan YURTERİ, Begüm YAVUZ, Birol SUSAM, Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	
05.	MODERN ERA STRATEGY AND SOCIAL MEDIA: SOCIAL MEDIA EDUCATION PROBLEM	64
05.	MODERN ÇAĞ STRATEJİSİ VE SOSYAL MEDYA: SOSYAL MEDYA EĞİTİM SORUNU	
	Prof. Dr. Sedat CERECİ	
06.	EĞİTİM PROGRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ: RADİKAL EĞİTİM PROGRAMLARI	71
06.	THEORETICAL FOUNDATIONS OF CURRICULUM: RADICAL CURRICULUM	
	Güliden SARIKOÇ BİLİR, Prof. Dr. Fatma MIZIKACI	
07.	THE PLACE OF L1 AND NON-NATIVE LANGUAGE TEACHERS IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) CLASSROOMS	80
07.	ANADİLİN VE ANADİLİ İNGİLİZCE OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN YABANCI DİL SINIFLARINDAKİ YERİ	
	Tolga SARICA	

EĞİTİMDE SANAL GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Doktora Öğrencisi, Kemal Cem TIRAK
Bahçeşehir Üniversitesi,
kemalcemtirak@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5687-3829

Bahçeşehir Üniversitesi
nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1338-4467

Özet

Bu çalışmanın amacı, YÖK Tez merkezinde tarama terimi “sanal gerçeklik”, “sanal gerçekliğe” ve konu alanı “Eğitim ve Öğretim=Education and Training” olan 31 adet lisansüstü tezlerinin sistematik literatür taraması yöntemiyle incelenmesidir. Çalışmalar, seviye, yıl, branş, amaç, modeli, örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, sınırlılıklar ve bulguları bakımından incelenmiştir. Sanal gerçeklik tezlerinin 2018 yılından itibaren arttığı, yüksek lisans seviyesinde daha fazla tez yazıldığı, üç boyutlu eğitim ortamları ve fen eğitimindeki tezlerin çoğunlukta olduğu, en çok karma ve nicel yöntemlerin tercih edildiği, örneklem olarak daha çok ortaokul ve lisans düzeyindeki öğrenciler tercih edildiği, lise düzeyinde örneklem grubuna rastlanmadığı, veri toplama aracı olarak ise anket, başarı testi ve görüşme formları tercih edilmiştir. Örneklem grubu ve çalışma ortamlarındaki uygulama süreleri ile ilgili sınırlamalar olduğu ve tezlerin sonuçları da sanal gerçekliğin avantajları ve dezavantajları ile açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanal gerçeklik, eğitim, tez, içerik analizi.

A CONTENT ANALYSIS STUDY ON GRADUATE THESIS ON VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN EDUCATION

Abstract

The aim of this study is to examine 31 postgraduate theses with the scanning term "virtual reality", "virtual reality" and the subject area "Education and Training=Education and Training" in YÖK Thesis Center by systematic literature review method. Studies were examined in terms of level, year, branch, purpose, model, sample, sample size, data collection tools, limitations, and findings. Virtual reality theses have increased since 2018, more theses have been written at the master's level, three-dimensional education environments and theses in science education are in the majority, mixed and quantitative methods are preferred most, secondary school and undergraduate students are preferred as the sample, at high school level. Survey, achievement test and interview forms were preferred as data collection tools. There are limitations on the sample group and the application times in the study environments, and the results of the theses are explained with the advantages and disadvantages of virtual reality.

Key Words: Virtual reality, education, thesis, context analysis.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi ile akıllı telefonlar, akıllı saatler, bilgisayarlar, yeni teknolojik cihazların ve uygulamaların gelişimi, 21. yüzyılın beraberinde getirdiği en önemli değişikliklerdendir. Akıllı cihazların internet ile entegrasyonu, çevrimiçi ortamlarda gelişmiş ve gerçek gibi görünen sanal ortamların oluşumuna katkıda bulunmakta ve bu sanal ortamların oluşumu 21. yüzyıla damga vuran sanal gerçeklik teknolojisinin ortaya çıkmasını hızlandırmaktadır. Sanal gerçeklik, bilgisayarlar aracılığıyla üç boyutlu ortamların kullanılması ile insanlara orada olma hissiyatını yaşatmaktadır (Kaleci vd, 2017). Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım alanları olarak başta eğitim olmak üzere askeriye, mimari, sağlık bilimleri gibi alanlar sıralanabilir (Bayraktar ve Kaleli,

2007). Sanal gerçeklik teknolojisi ilk olarak, Jaron Lanier tarafından kullanılmış ve sanal gerçeklik tanımında sanal kelimesinin genellikle fiziksel bir nesnenin bilgisayar tarafından üretilen karşılığını ifade etmekte yararlanılmıştır. Sanal eldiven, sanal dünyalar, sanal ortamlar gibi terimler ise bu teknolojiyi tanımlamak için kullanılan terimlerdir (McLellan, 2004). Akaslan ve diğerleri, (2018, 4) sanal gerçekliği “geçmişe, günümüze veya geleceğe ait nesne veya kişilerin sayısal ortamlarda gösterilmek üzere benzetilmesi (yani simüle edilmesi) için bilgisayarlar aracılığı ile üretilen görüntüler ve sesler dizisi” olarak tanımlamaktadır. Sanal gerçeklik sisteminin bir amacı, kullanıcıya, ortamın kontrolünü olabildiğince doğal hale getirmektir (Ghazisaed vd., 1995).

Sanal gerçeklik teknolojinin kullanımında üç boyutlu grafiksel dünya, sanal ortam/dünyanın içine girme ve etkileşim özelliklerinin öneminden bahsedilmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi tarihinde, ilk büyük keşif olarak 1838 yılında Charles Wheaton tarafından stereoskop, 1929 yılında Link Trainer adı verilen ilk uçuş simülâtörü icat edilmiştir. 1960 yılında ise Morton Heilig tarafından beş duyunun da kullanımı ile kullanıcıya sürükleyici bir hissiyat veren Sensorama geliştirilmiş ve Sensorama cihazı ile o yıllarda kullanıcılara dört boyutlu bir deneyim imkânı sunulmuştur. 1970 yılında ise uçuş simülâtörleri için HMD geliştirilmiştir. 1995 yılında sanal oyunlarda kullanımı amacıyla “Virtual Boy” adı verilen sanal gerçeklik oyun konsolu geliştirilmiştir (Şekerci, 2017). Günümüzde sanal gerçeklik teknolojinin kullanımına ilişkin olarak, bilgisayar ekranları yerine Oculus Go, Google CardBoard ve Microsoft VR kit vb. gibi cihazların akıllı telefonlara entegrasyonu ile kullanıcılara sanal gerçeklik deneyimi yaşamaları sağlanabilmektedir (Şimşek & Can, 2019).

Sanal gerçeklik eğitim alanında son yıllarda giderek artan bir sıklıkta kullanılmaktadır ve eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur. Sanal gerçeklik teknolojinin matematik eğitiminde kullanımı ile ilgili olarak Winn ve Bricken (1992) tarafından yapılan çalışmada, matematik eğitiminde sanal dünyanın tasarlanması sağlanmış, cebir alanında kolay aritmetik işlemler ve denklemler ünitesi üç boyutlu blokların kullanımı ile tasarlanmış ve sayıları da küçük küpler aracılığı ile temsil edilmiştir. Toplama işlemi, düzenekte yer alan iki blok arasında boşluklar bırakılması sonucunda yan yana getirilmesi ile yapılmakta, çarpma işleminde ise iki sayıyı temsil eden blokların bitişik olarak veya üst üste konulması sonucunda işlemin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Söz konusu çalışma ile, ilköğretim seviyesinde matematik dersinde zor bir konu olan paranteze alma konusunun sanal gerçeklik teknolojinin kullanımı ile daha kolay ve eğlenceli hale geldiği görülmektedir.

Resim 1: Designing Virtual World Uygulaması Aracılığı ile Yapılan Toplama İşlemi



Schmalstieg ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen Construct 3D isimli uygulama, matematik ve geometri uygulamalarını kapsayan bir sanal gerçeklik uygulamasıdır. Bu uygulamada, Resim 2’de görüldüğü üzere, sistem kullanıcının kafasına takılan gösterge ekranı ve kişisel iletişim panelinden meydana gelmekte ve üç boyutlu geometrik cisimlerin panel aracılığı ile kafaya takılan gösterge ekranında gösterilmektedir.

Resim 2: Construct 3D Uygulaması



Eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin Türkiye’de de yapılan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İzmir ekibi tarafından geliştirilen sanal gerçeklik gözlükleri İzmir Fevzi Çakmak Ortaokulu’ndaki öğrenciler tarafından kullanarak insan vücudunda yer alan dolaşım sistemi, sinir sistemi, solunum sistemi, iskelet sistemi ve kas sistemlerinin oluşturulan 3 boyutlu sanal ortamda incelenmiştir. Sanal gerçeklik gözlüklerinin kullanımı yapılan incelemeler sayesinde eğitimde kadavraya ihtiyaç duyulmamıştır. Sanal gerçeklik gözlüklerinin derste kullanımı ile öğrenciler için derslerin daha rahat anlaşıldığını ve öğrenciler için karmaşık olan konuların daha verimli ve akıcı olarak işlendiğini ifade etmişlerdir. Bahsi geçen uygulama sayesinde konunun öğrencilerin hafızasında canlanması sağlanmış ve ilgili uygulamanın akıllı tahta, cep telefonu ve tabletlerle uyumlu olması sayesinde erişim kolaylığı elde edilmiştir (MEB, 2018). Sanal gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanımına ilişkin birtakım avantajlar ve dezavantajlara bulunmaktadır. Bu teknolojinin yüksek maliyetlere sahip olması, kısıtlı erişim imkanları olması, eğitim alanında entegre edilmesi ile ilgili olarak uzmanlık gerektirmesi, kullanıcı kullanımı açısından zorluklarının bulunması, sanal gerçeklik teknolojisini kullanmak isteyen kullanıcılar için kullanıma yönelik teknik bilgi gerekmesi ve kullanıcıların uzun süreli kullanım durumunda baş ağrısına yol açması sanal gerçeklik teknolojisinin dezavantajlarıdır. Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımında sağladığı avantajları tarafından şu şekilde ifade edilmektedir (Tepe vd., 2016):

- 1- Öğrenciler için ilgili derslerde karmaşık olan bilgilerinin sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde söz konusu karmaşık düşüncülerin gelişimine ve öğrenimine katkıda bulunur.
- 2- Öğrencilerin üzerinde çalışılan bilgiye odaklanmasının sağlar.
- 3- Öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.
- 4- Öğrenciler için keşfetme ve inceleme fırsatı olmayan mekanları veya yerlerin sanal gerçeklik uygulaması sayesinde incelenmesine olanak sağlar (örneğin; sanal müzelerin ziyaret edilmesi)
- 5- Öğrenenlerin öğrenme hızlarına uygun olarak sanal gerçeklik uygulamalarına etkin katılım göstermelerini destekler.
- 6- Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilmelerini sağlar.

Bu araştırma eğitimde sanal gerçeklik kullanıma yönelik son yıllarda yapılan araştırmaların incelenmesi, mevcut eğilimlerin tespit edilmesi, elde edilen bulguların yorumlanması ve gelecekte yapılacak olan sanal gerçeklik temelli araştırmalara yön vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının Tez Merkezi Veri Tabanında yer alan, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yayınlanan tezlerin seviye, yıl, öğrenme alanı/branşı, amaç, veri toplama aracı, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, sınırlılıkları ve bulgularına göre incelenmesi ve Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili yapılmış olan tezlerin güncel durumlarının belirlenmesi amacı taşımaktadır. Belirtilen bu amaç ışığında mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmıştır:

- 1- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi seviyelerde (lisansüstü/doktora) yapılmıştır?
- 2- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi yıllarda yapılmıştır?
- 3- Hangi öğrenme alanı/ branşta kullanımı incelenmiştir?
- 4- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi amaçlarla yapılmıştır?
- 5- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
- 6- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde hangi örneklem grubu yer almaktadır?
- 7- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerin örneklem büyüklükleri nasıldır?
- 8- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde hangi veri toplama araç/araçları kullanılmıştır?
- 9- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerin sınırlılıkları nelerdir?
- 10- Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili, Eğitim ve Öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde hangi bulgulara ulaşılmıştır?

YÖNTEM

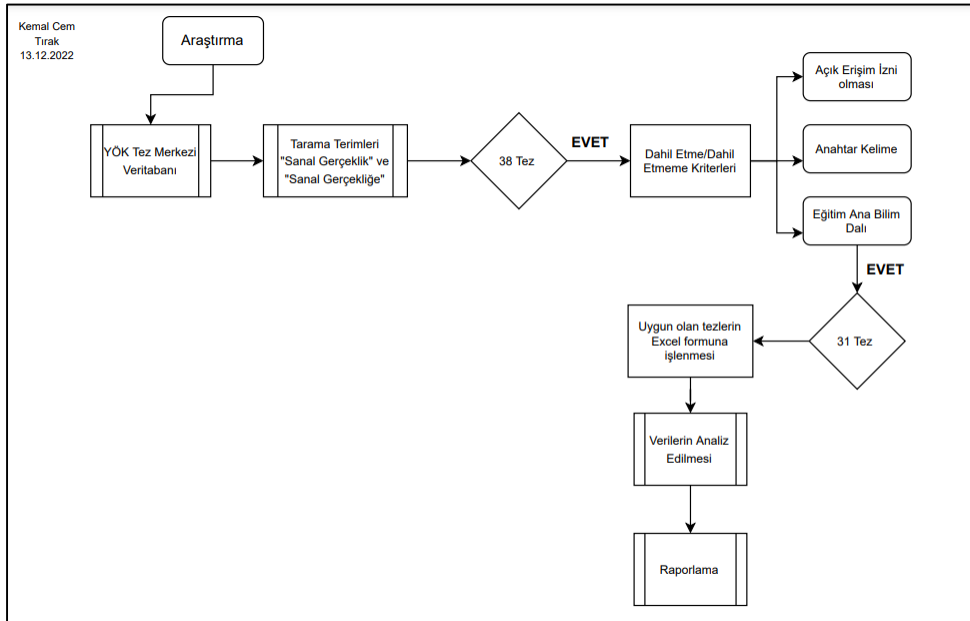
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada içerik analizi kullanılarak, Türkiye’de eğitim-öğretim konu alanında sanal gerçeklik üzerinde yapılan tezlerin değişkenlere göre analiz edilmesi ve analiz sonuçları ile açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi, verinin içeriği ile ilgili tekrarlanabilen ve geçerli sonuçlar çıkarılması için kullanılan araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980). Cohen ve diğerleri (2007) içerik analizini, bilimsel yöntemlerin kullanıldığı içeriklerin özetleyerek, sınıflandırılarak ve karşılaştırılarak sayısal olarak ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2011) içerik analizi, birbirine benzeyen verilerin kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır.

Araştırmanın Örneklemi

Çalışma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen Türkiye’de yapılan, Eğitim Bilim Dalı/Ana Bilim Dalında yayımlanan ve erişime açık olan 31 tezden oluşmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı için YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Ulusal Tez Merkezinin resmî sitesi kullanılarak “Sanal Gerçeklik” anahtar kelimesiyle arama yapılmış ve eğitim alanında 38 tez sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan çalışmaların Eğitim Anabilim Dalı’nda yayımlanma gerekliliğinden dolayı 31 tez çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Veriler, Araştırmada, Küçüköğlü ve Ozan’ın (2013) çalışmasında yer alan “Tez İnceleme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma ile ilgili akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1: Örneklem Seçimi Akış Diyagramı



Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamına, Sanal gerçeklik ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir. YÖK veri tabanında yapılan araştırma sonucunda, YÖK Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen Türkiye’de yapılan, Eğitim Ana Bilim Dalında yayımlanan ve erişime açık olan 31 tezden oluşmaktadır. Tezlerin seçiminde şu kriterlere dikkat edilmiştir:

- 1- “Sanal Gerçeklik” anahtar kelimesinin tez başlıklarında geçmesi ve çalışmanın başladığı tarihte erişime açık olması
- 2- Eğitim bilim dalı veya anabilim dalı, kapsamında yer alması ve araştırma sorularında belirlenen değişkenlere cevap vermesi.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile makalelerden elde edilen bilgiler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu şekilde elde edilen veriler Microsoft Office Excel dosyasında toplanmıştır. Ardından araştırma sorularını cevaplandırmak üzere verilere ait frekans ve yüzde hesaplamalarını içeren tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar açıklanıp yorumlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamanın birinci sorusu sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi seviyelerde (lisansüstü/doktora) yapıldığının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışmaların Seviyeleri

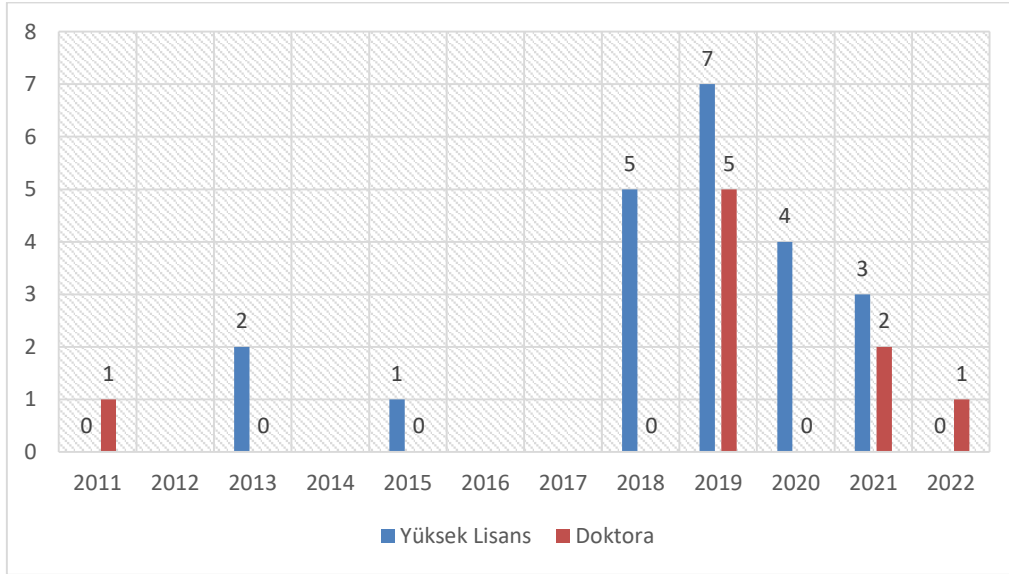
ÜNİVERSİTE	Yüksek Lisans Tez Sayısı	Doktora Tez Sayısı	Toplam Tez Sayısı
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0	1
Afyon Üniversitesi	1	0	1
Ahi Evran Üniversitesi	1	0	1
Amasya Üniversitesi	0	1	1
Anadolu Üniversitesi	0	2	2
Ankara Üniversitesi	1	0	1
Bahçeşehir Üniversitesi	1	0	1
Biruni Üniversitesi	1	0	1
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	0	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0	1
Ege Üniversitesi	1	0	1
Fatih Üniversitesi	1	0	1
Gazi Üniversitesi	1	1	2
Hacettepe Üniversitesi	0	2	2
İstanbul Üniversitesi	2	0	2
Marmara Üniversitesi	2	0	2
Mersin Üniversitesi	0	1	1
Ordu Üniversitesi	2	0	2
Trabzon Üniversitesi	1	1	2
Trakya Üniversitesi	1	0	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	0	2

Tablo 1 incelendiğinde, sanal gerçeklik konusunda Türkiye’de 22 farklı üniversitede yüksek lisans ve doktora tezleri yapıldığı görülmektedir. Sanal Gerçekliği konu alan akademik tezler çoğunlukta Anadolu Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde yapılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamanın ikinci sorusu sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi yıllarda yapıldığı ile ilgilidir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

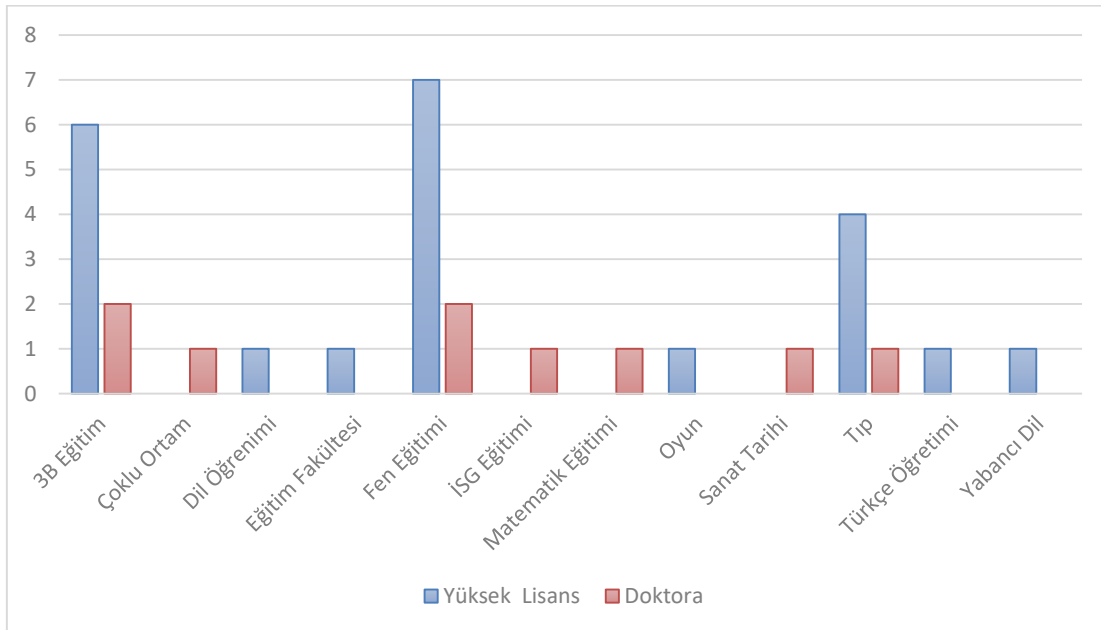


Şekil 2 incelendiğinde genel olarak sanal gerçeklik ile ilgili çalışmaların çoğunluğunun 2018 yılında 5 yüksek lisans ve 2019 yılında yapılan 12 çalışmanın oluşturduğu görülmektedir. 2018 yılı sonrasında yüksek lisans çalışmalarında ise artış olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü sorusu Sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi öğrenme alanı/ branşta kullanımının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3: Çalışmaların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

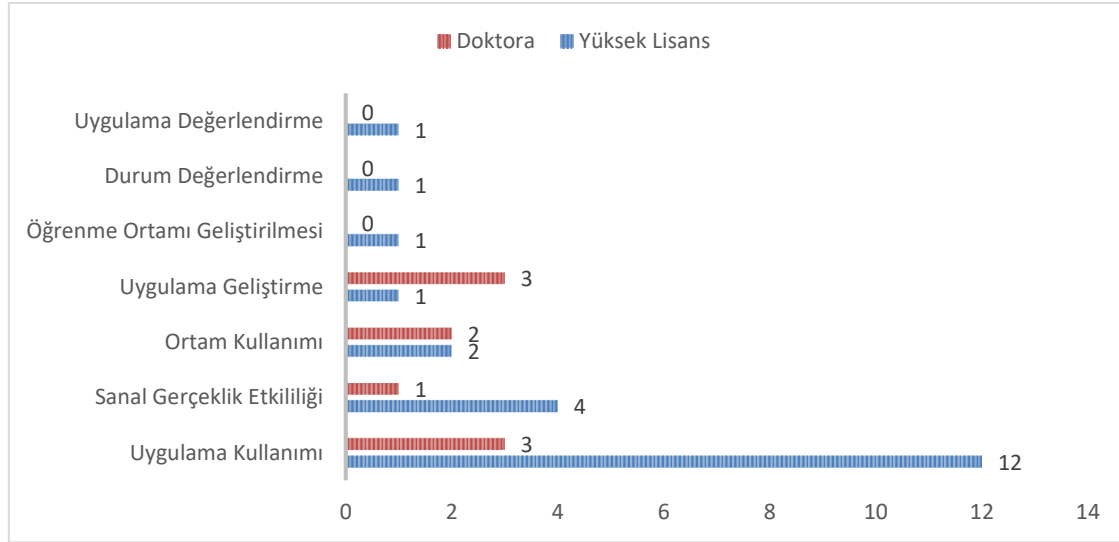


Şekil 3 incelendiğinde genel olarak sanal gerçeklik ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun fen eğitimi(f=9), üç boyutlu eğitim(f=8) ve tıp eğitimi (f=5) öğrenme alanlarında/branşlarında çalışmalar yayımlanmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma ile ilgili dördüncü soru, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezler hangi amaçlarla yapıldığının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

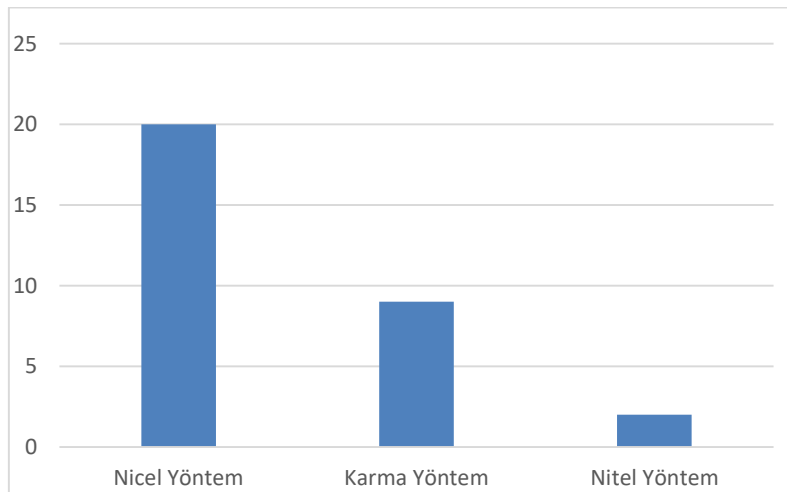


Şekil 4 incelendiğinde genel olarak sanal gerçeklik ile ilgili çalışmaların çoğunlukla (f=15) sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı ve sanal gerçeklik teknolojisinin etkililiği (f=5) ve sanal gerçeklik ortamlarının kullanımı (f=4) amaçları ile yapılmıştır. Diğer bir deyişle, sanal gerçekliğin sınıflarda kullanımı ve sınıf içi uygulamalar, şu ana kadar yapılan araştırmaların çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma ile ilgili beşinci soru, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde hangi araştırma modelleri kullanıldığının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı



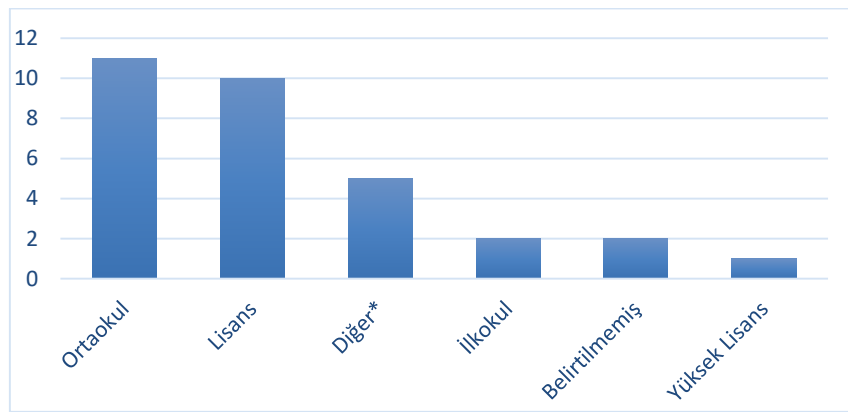
Şekil 5 incelendiğinde eğitim alanındaki sanal gerçeklik çalışmalarında %64,5 nicel (f=20), %29 karma (f=9) ve

%6,5 nitel (f=2) araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. 20 tezde kullanılan nicel araştırma yöntemlerinde en çok deneysel desen (f=7) ve yarı deneysel desen(f=5) tercih edilmiştir. 9 adet tezde tercih edilen karma yöntemlerde ise en çok açıklayıcı desen(f=3) ve iç içe karma desen(f=2) yöntemi kullanılmıştır. Bu bulgular eğitimde sanal gerçeklik çalışmalarında daha çok nicel ve karma araştırma yönteminin tercih edildiğini göstermektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma ile ilgili altıncı soru, Sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde kullanılan örneklem gruplarının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular şekil 6'de yer almaktadır.

Şekil 6. Eğitimde Sanal Gerçeklik Çalışmalarının Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

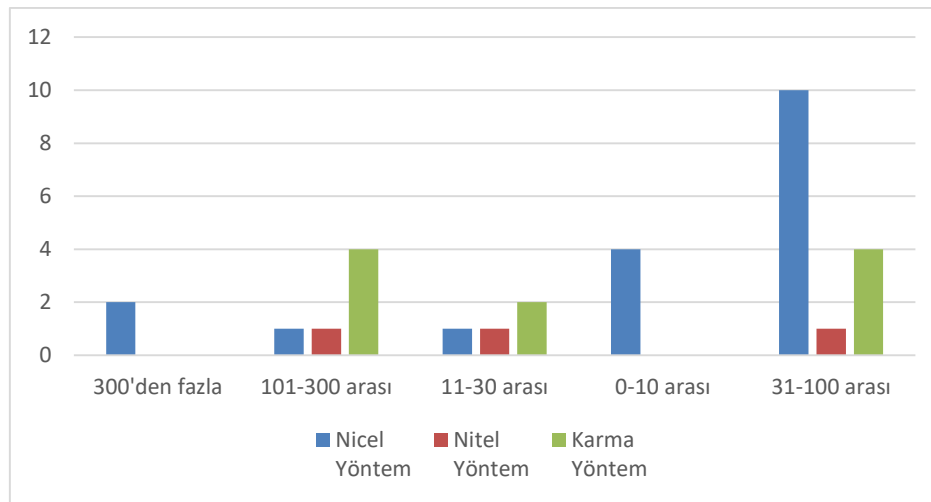


Şekil 6 incelendiğinde eğitim alanındaki sanal gerçeklik çalışmalarında %35,48 ortaokul öğrencileri (f=11) ve %32,26 lisans öğrencileri (f=10) ve %16,13 diğer (f=5) örneklem grubunun tercih edildiği görülmektedir. Tezlerde örneklem grubu olarak, uygulama ve 20-60 yaş katılımcılar diğer örneklem grubu içerisinde yer almaktadır.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde örneklem büyüklüklerinin neler olduğunun tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen bulgular şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 7. Çalışmaların Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

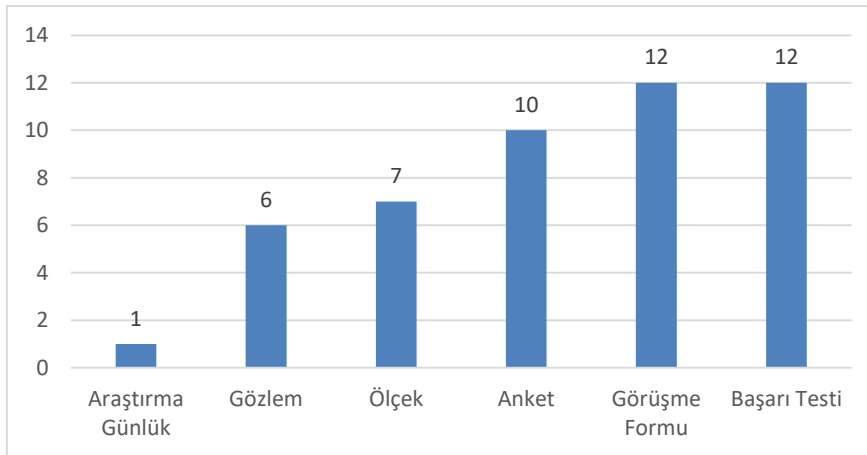


Şekil 7 incelendiğinde eğitimde sanal gerçeklik çalışmalarında daha çok 31-100 arası (%48,4) örneklem grubuyla yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte nicel araştırma yönteminin kullanıldığı dört çalışmada 0-10 arası örneklemle ve iki çalışma da 300'den fazla örneklemle çalışılmıştır.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmacının sekizinci sorusu, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerde kullanılan veri toplama araç/araçlarının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla edilen bulgular şekil 8'de yer almaktadır.

Şekil 8. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı



Şekil 8 incelendiğinde eğitimde sanal gerçeklik çalışmalarında veri toplama aracı/teknik olarak daha çok başarı testi (%25), görüşme formu (%20,83), ve anketin (%18,75) kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde görüşme formu olarak en çok yarı yapılandırılmış görüşme formları(f=9) tercih edilmiştir.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmacının dokuzuncu sorusu, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerin sınırlılıkları ile ilgilidir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla edilen bulgular Ek-1'de yer almaktadır. Araştırma sonucunda incelenen 31 yüksek lisans ve doktora tezinde sınırlılık olarak çoğunlukla ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin tercih edildiği, yapılan çalışmalarda ders saati hafta veya saat(T1,T15,T23,T26,T27,T30) bazında süre kısıtlamaları söz konusudur. Diğer bir sınırlılık ise eğitim verilen sınıf veya ortamlarda sanal gerçeklik teknolojisi kullanarak hazırlanan materyaller ve sanal gerçeklik teknolojisi araçlarının pahalı olması çalışmanın maliyetini de arttırmaktadır. Fen bilgisi alanında yapılan çalışmalar için üç çalışmada (T15,T17,T30) ise Vücut Sistemleri konusu sınırlamaları, iki çalışmada(T2,T14) Güneş Sistemleri ünitesi sınırlamaları ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kısacası, şimdiye kadar yapılan araştırmalarda sınırlılıkların genel olarak konu özelinde ya da örneklem grubu özelinde ele alındığı görülmektedir.

Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma ile ilgili son soru ise, sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili, eğitim ve öğretim konu alanında yayımlanmış tezlerin bulguları ile ilgilidir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla edilen bulgular Ek-2'de yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda, sanal gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği, karmaşık konuları daha kolay hale getirerek öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, eğlenceli ve ilgili çekici teknoloji olduğu fakat maliyetinin yüksek olması, okullarda alt yapı yetersizliğinden dolayı kullanımını olumsuz yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sanal gerçeklik teknolojisi, yeni öğretim ortamlarının oluşturulmasında tercih edilen ve özellikle fiziksel anlamda ulaşımı zor olan ortamlarda kullanılan bir teknolojidir (Şimşek & Can, 2019). Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili en çok çalışmalar 2018 yılında (f=5) ve 2019 yılında (f=12) yapılmıştır. Teknolojinin gün geçtikçe yaygınlaştığı ve teknolojik araçların herkes için kullanılabilir olması sebebi ile 2019 yılında yapılan tezlerde artış

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

görüldüğü düşünülmektedir. Tezlerin yapıldığı amaçları incelendiğinde ise en çok sanal gerçeklik teknolojisi oluşturulan uygulamalara yönelik çalışmalar($f=13$) ve sanal gerçeklik teknolojinin etkililiği($f=9$) üzerine çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sanal gerçeklik teknolojisi ile geliştirilen uygulamalar sayesinde derslerde karmaşık olan konuların kolay hale gelmesi ve yapılan tezlerin büyük bir bölümünde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımının tercih edildiği düşünülmektedir (Chiu ve diğ., 2015).

Çalışma kapsamında incelenen 31 tezdən %64,5'nde nicel araştırma kullanılmıştır, nicel araştırmanın kullanıldığı çalışmalarda ise yedi çalışmada deneysel desen, beş çalışmada ise yarı deneysel desen kullanılmıştır. Mottelson ve Hornbæk (2017), deneysel/uygulamalı araştırmaların eğitim öğretim uygulamaları ve laboratuvar dışı sanal gerçeklik çalışmalarının gerçekleştirilmesinde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Aydın (2018), nicel araştırmalarda gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabilir olması, bunların objektif değerlendirmeye sahip araştırma türü olması tercih edilme sebepleri arasında göstermektedir. Yapılan çalışmada, çalışmanın evrenini oluşturan 31 tezin %29 'luk bölümündeki çalışmalarda ise karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemlerinin en çok tercih edilme sebebi olarak, karma yöntemlerin kullanımı ile teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgilerin üretilmesi sebebi ile tercih edildiği düşünülmektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2014). Kılıç ve diğ., (2016) çalışmasında, karma yöntemde hem nitel hem nicel araştırma modelleri kullanıldığı için daha kapsamlı ve güçlü sonuçlar elde edilebildiğinden bahsetmektedir. Çalışmada örneklem grubu olarak en fazla %35,48'lik oranla ortaokul öğrencileri ve %32,26'lik oranla lisans öğrencileri tercih edilmiştir. Yapılan çalışmada, örneklem grubu olarak ilköğrencilerinin kullanıldığı çalışma sayısı ($f=2$)'dir. Okul öncesi, ilköğretim ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların (Chastenay, 2016; Hsiao & Chen, 2016; Liou ve diğ., 2016) sonuçları incelendiğinde, bu eğitim basamaklarında sanal gerçeklik teknolojinin kullanımının artırılması ile öğretim süreçlerinde daha iyi sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.). Gelecekte araştırmacıların okul öncesi, ilköğretim ve lise öğrencileri ile ilgili daha fazla çalışma yapması önerilmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi ile işlenen derslerde öğrencilerin derse olan motivasyonları ve derse katılımlarının arttırmaktadır (Gedik, 2020).

Makale bulgularından özetle, ortaokul seviyesindeki öğrencilerle zorlandıkları konular özelinde çalışmaların sanal gerçeklik teknolojisi kullanımı ile yapılmasının öğrencilerin öğrenimine katkıda bulunacağı düşüncesindeyim. Bu çalışmada, en fazla örneklem büyüklüğü olarak %48,4'lik oranla 31-100 arası örneklem tercih edilmiş ikinci sırada %19,4'lik oranla 101-300 arası örneklem büyüklükleri tercih edilmiştir. Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili çalışmalar Öğrenme alanları bakımından çalışmalar incelendiğinde, sağlık ve fen bilimleri alanı üzerine yapılan çalışmaların, matematik ve dil öğretimi alanlarında yapılan çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Matematik ve dil öğretimi alanında çalışmaların artırılması öğretim süreçlerine katkısı olacağı düşünülmektedir (Reitz ve diğ., 2016; Urun ve diğ., 2017; Dil öğretiminde etkileşimli ortamların etkililiği ve sanal ortamlar ile matematik öğretiminin daha eğlenceli hale getirilmesi ile etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Akkaş & Baysal, 2019; Baykul, 2009). Çalışmalarda bahsedilen durumların eğitime ne dereceye etkilediğinin görebilmek için, eğitimde yapılacak olan sanal gerçeklik çalışmalarında dil öğretimi ve matematik öğrenme alanlarında daha fazla çalışma yapılabilir. Sanal gerçeklik konusu eğitimsel araştırma makalelerinde en çok belirtilen sınırlılıklar genel olarak örneklem sınırlılıkları ve çalışmaların gerçekleştiği ortamlardaki uygulama süreleridir. İncelenen tezlerin çoğunlukla fen bilimleri alanlarında ve küçük (31-100 arası) örneklem gruplarında yapılmıştır. Öneri olarak, sanal gerçeklik ile teknolojiyi çalışmaları farklı öğrenme alanlarında yapılması ve daha büyük örneklem gruplarına uygulanabilir. Araştırmalarında belirli sınırlamaları olan çalışmalara odaklanarak ve daha az sayıda çalışmaya daha derine inerek, bu sınırlamaların kaynaklarını ortaya çıkarmak ve bunların nasıl aşılacağına dair çözümlerin geliştirilmesi sağlanabilir. Çalışmaların sonuçlarını sanal gerçeklik teknolojinin avantajları ve dezavantajları olarak açıklanabilir. Sanal gerçeklik teknolojinin avantajları; akılda kalıcılığa etkisi olduğu, öğrencilerin ders süreci boyunca aktif olduğu, diğer derslerde sanal gerçeklik teknolojinin uygulanmak istenmesi, derslere olan ilgiyi arttırdığı, etkili öğrenme ve hızlı öğrenmeye katkı sağladığı, ilgili çekici ve eğlenceli olduğu, karmaşık konuları anlaşılır hale getirme, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye katkı sunmasından bahsedilmiştir. Chen ve diğ., (2007), öğrencilerin belli astronomi kavramlarını açıklamalarına, sınıfta kullanılabilecek sanal gerçeklik programlarının etkisini gözlemlemek için yaptıkları çalışmada, sanal gerçeklik kullanmanın öğrencilerin başarılarının artmasına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sanal gerçekliğin bir eğitim aracı olarak kullanımı, öğrencileri sanal ortamlarda araştırarak ve bilgi ile etkileşime girerek öğrenmeye teşvik ettiği için öğrencilerin ilgilerini, anlamalarını ve yaratıcı öğrenmeyi artırabilmektedir (Shin, 2002). Sanal gerçeklik teknolojinin avantajları Chen ve diğ., (2007) çalışmasındaki sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitimde sanal gerçeklik teknolojinin olumsuz yönleri ise, yüksek maliyet ve okullardaki alt yapının yetersiz olmasıdır.

Bu araştırmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan, açık erişim izni olan ve Eğitim-Öğretim konu alanında yapılan tezlerden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan tezler, seviye (yüksek lisans, doktora), yıl, amaç, öğrenme alanı, araştırma modeli, örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, sınırlılıkları ve bulgularına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut araştırma ile Türkiye'deki Eğitim Öğretim alanında Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerinin görülmesi açısından katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda, söz konusu çalışmadan elde edilen sonuçlar gözetilerek, araştırmacılara ve uygulama geliştiricilere bazı önerilerde bulunulabilir:

- Sanal gerçeklik çalışmalarının daha çok ortaokul ve lisans düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin farklı kademelerinde de sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımı ile farklı kademelerdeki boyutlarının görülebilmesi ve literatürün gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.
- Elde edilen sonuçlar, en çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir. Teorik çerçeveye katkı sunabilmesi açısından nitel çalışmaların sayısının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi Veri Tabanı ve Eğitim-Öğretim konu alanına göre yapılmış Sanal Gerçeklik Teknolojisinin kullanımına yönelik olarak yapılan bu çalışmada, farklı veri tabanları kullanılarak farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir. ULAKBİM veri tabanı ulusal boyutta kullanılabileceği gibi, Web of Science, SCOPUS, ERIC, ProQuest gibi uluslararası saygın veri tabanlarındaki sanal gerçeklik makalelerinin içerik analizleri de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akaslan, D., Ernst, F., & Erdoğan, S. (2018). Sanal gerçeklik uygulamaları için araştırma ve eğitim olanakları. *Turkish Studies*, 13(18), 1-20. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13914>
- Altınpulluk, H. (2018). Türkiyede Arttırılmış Gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272. <https://doi.org/https://doi.org/10.17943/etku.337347>
- Bayraktar, E., & Kaleli, F. (2007). Sanal gerçerlik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim '07*. Kütahya. <https://ab.org.tr/ab07/bildiri/160.pdf> adresinden alındı
- Chastenay, P. (2016). From geocentrism to allocentrism: Teaching the phases of the moon in a digital full-dome planetarium. *Research in Science Education*, 46(1), 43-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11165-015-9460-3>
- Chen, C., Yang, C., Shen, S., & Jeng, M. (2007). A desktop virtual reality earth motion system in astronomy education. *Educational Technology & Society*, 10(3), 289-304.
- Chiu, J., DeJaegher, C., & Chao, J. (2015). The effects of augmented virtual science laboratories on middle school students' understanding of gas properties. *Computers & Education*, 85, 59-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.007>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Demirezen, B. (2019). Arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisinin turizm sektöründe kullanılabiliirliği üzerinden bir literatür taraması. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Gedik, R. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 33-53.
- Ghazisaedy, M., Adamczyk, D., Sandin, D., Kenyon, R., & DeFanti, T. (1995). Ultrasonic calibration of a magnetic tracker in a virtual reality space. USA. <https://doi.org/10.1109/VRAIS.1995.512494>

Hsiao, H., & Chen, J. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. *Computers & Education*, 95, 151-162.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.005>

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2014). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(14), 15-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Kaleci, D., Tepe, T., & Tuzun, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 669-689.

Kapucu, M., & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye’de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 37-57.

Kılıç Çakmak, E., Demirel, F., Akgün, Ö., Büyükoztürk, Ş., & Karadeniz, Ş. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Kılıç Çakmak, E., Özüdoğru, G., Bozkurt, Ş., Ülker, Ü., Ünsal, N., Boz, K., . . . Üstün Gül, H. (2016). 2014 Yılında Eğitim Teknolojileri Alanındaki Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 80-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.17943/etku.04638>

Kipper, G., & Rampolla, J. (2012). *Augmented Reality: An Emerging Technologies Guide to AR*. Elsevier.
Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis*. Sage Publications.

Küçükoğlu, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Lisansüstü Tezlerle Yönelik Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.

Liou, H., Yang, S., Chen, S., & Tarng, W. (2016). The influences of the 2d image-based augmented reality and virtual reality on student learning. *Educational Technology & Society*, 20(3), 110-121.

Lopes, R., Faria, D., Fidalgo Neto, A., & Mota, F. (2017). Facebook in educational research: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 111(3), 1591-1621. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11192-017-2294-1>

McLellan, H. (2004). Virtual Realities. D. Jonassen içinde, *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (s. 461-497). Lawrence Erlbaum Associates.

MEB. (2018, Temmuz 27). *İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü*. Fen Bilgisi Dersini Sanal Gerçeklik İle Öğreniyorlar: <https://izmir.meb.gov.tr/www/fen-bilgisi-dersini-sanal-gerceklik-ile-ogreniyorlar/icerik/1479#:~:text=Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%C2%B4n%C4%B1n,ve%20sanal%20olarak%20g%C3%B6r%C3%BCp%20inceleyebiliyorlar.adresinden%20alındı>

Pimentel, K., & Teixeira, K. (1993). *Virtual Reality: Through the New Looking Glass*. sagepub.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/027046769301300421>

Reitz, L., Sohny, H., & Lochmann, G. (2016). VR-Based gamification of communication training and oral examination in a second language. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(2), 46-61.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7663-1.ch038>

Richey, R. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends*, 52, 24-25.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11528-008-0108-2>

Schmalstieg, D., Wagner, M., & Kaufmann, H. (2000). Construct3D: A Virtual Reality Application for Mathematics and Geometry Education. *Education and Information Technologies*, 5(4), 263-276.
<https://doi.org/10.1023/A:1012049406877>

Seçkin Kapucu, M., & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye’de Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Üzerine Eğitimde Yapılan Çalışmalara İlişkin Metodolojik Bir İnceleme. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* (73), 26-46.

Sherman, W., & Craig, A. (2002). *Understanding Virtual Reality*. Elsevier.

Shin, Y. (2002). Virtual reality simulations in web-based science education. *Computer Applications in Engineering Education*, 10, 18-25.

Şekerci, C. (2017). Sanal gerçeklik kavramının tarihçesi. *Journal of International Social Research*, 10(54), 1126-1133. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434681>

Şimşek, İ., & Can, T. (2019). Yüksek Öğretimde Sanal Gerçeklik Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik İçerik Analizi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 77-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.22559/folklor.928>

Tepe, T., Kaleci, D., & Tüzün, H. (2016). Eğitim Teknolojilerinde Yeni Eğilimler: Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*. Rize. [http://www.icits.net/adresinden alındı](http://www.icits.net/adresinden%20alındı)

Urun, M., Aksoy, H., & Comez, R. (2017). Supporting foreign language vocabulary learning through kinect-based gaming. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(1), 20-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017010102>

Winn, W., & Bricken, W. (1992). Designing Virtual Worlds for Use in Mathematics Education: The Example of Experiential Algebra. *Educational Technology*, 32(12), 12-19.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojilerinin Ortaokulda Kullanım ve Tercih Durumlarının Belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.33711/yyuefd.691469>

Ek 1-İncelenen Çalışmaların Bulgu Dökümüne İlişkin Çizelge

NO	YAZAR	BULGU/BULGULAR
T1	Abdüsselam, Z.	SG teknolojisinin kullanımının AG teknolojisine göre daha kolay olmasından SG teknolojisinin ön planda tutulduğu.
T2	Arıcı, V.A.	SG programları kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı.
T3	Özonur, M.	Avantaj: sanal sınıf ortamına benzer ortam sağlaması, ilgili çekici olması, motive edici olması, iletişimi artırması ve etkili öğrenme sağlaması. Dezavantaj: bilgisayar özelliklerinin yetersiz olması, bağlantı problemleri, dersleri kaydetme özelliğinin olmaması bulgularına ulaşılmıştır.
T4	Şahinler Albayrak, M.	Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırması ve sadece bir kere deneyim yaşamasına rağmen hedef dildeki kelimeleri öğrendiği ve motive olarak, eğlenerek ve tam konsantre olarak öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.
T5	Çalık, S.S.	Veliler, eğitimciler ve öğrenciler için; bir uygulamayı kullanmadan önce amaç uygunluk kontrolü yapılması, geliştiriciler için de eğitsel mobil sanal gerçeklik uygulaması geliştirirken dikkat edilmesi gereken önemli noktalara öneriler sunulmuştur.
T6	Doğan, E.	ESGE ortamına yönelik öğretimsel tasarım ilkeleri belirlenmiştir.
T7	Topuz, Y.	SG uygulamalarının, gözle görülemeyen veya detaylı şekilde incelenemeyen içeriği somutlaştırarak karmaşık konuları daha anlaşılır hale getirdiği, yapılar arasındaki parça-bütün ilişkisini kurdurmada daha başarılı olduğu, eğitim sürecine olumlu katkı yaptığı ve aşırı bilişsel yük oluşturmadığı
T8	Sarioğlu, S.	SG teknolojisinden yararlanılarak yapılan hücre konusu öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve derse karşı tutumlarına anlamlı etkisi
T9	Demir, D.	ASGU'nun gerçeğe yakın deneyim sunduğu ve algoritma öğrenmeyi kolaylaştırdığı.
T10	Gökoğlu, S.	SG-DBE modeli ile geleneksel davranışsal beceri eğitimlerinin yüksek düzeyde risk içeren veya gerçekte uygulanması zor olan beceri eğitimleri için kullanılabileceği.
T11	Tunç, S.	Kullanıcılar sanal ortamda genellikle etkileşim kaygısı duymadığı, izlenme kaygılarının daha yüksek olduğu ve yaş gruplarına göre yaş arttığında kaygının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

T12	Tuğtekin, U.	Öğrenme ortamlarında farklı ilkelere göre geliştirilen materyaller ile çalışan katılımcılar üzerinde ortamın etkili olabildiği ve VR ortamında katılımcıların öğrenme içeriğine yönelik üst bilişsel kararları olumlu yönde etkilenmektedir.
T13	Sağdıç, Z.A.	SGG ile yapılan öğretimin OSB'li çocukların yüz ifadelerini öğrenmelerinde etkili olduğu, SGG ile yapılan öğretimin ADÖ'ye göre daha az sayıda öğretim oturumu ve öğretim süresi gerektirdiği, katılımcıların SGG ile gerçekleştirilen oturumlarda daha az sayıda hata yaptıkları ve daha verimli oldukları.
T14	Urhan, O.	Öğrenciler, SG uygulamasının derse olan ilgilerini artırdığını ve diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.
T15	Sarıçam, S.	SG uygulama sürecinde; hayal güçlerinin geliştiğini düşündüklerini, ders sırasında sürekli aktif olduklarını bu nedenle bilginin daha kalıcı olduğunu; uygulama sürecinin hem eğitici hem de öğretici olduğunu diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini bulgusuna ulaşmıştır.
T16	Akman, E.	Öğrencilerin matematik dersi kesirler konusundaki akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği, öğrencilere etkileşimli bir ortam sunabildiği, soruların öğrenciler tarafından eğlenceli ve eğitici bulunduğu ve öğretmenlerin eğitimde sanal gerçeklik kullanımının oldukça faydalı ve eğlenceli olduğu.
T17	Dağdalan, G.	Sanal gerçeklik uygulamasında yer alan öğrencilerin bu teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.
T18	Durukan, A.	Geleneksel fen öğretimi yaklaşımlarının tekdüzelik ve olumsuz düşünceleri çağrıştıran güçlüklerinin SG ile giderilebileceği.
T19	Tepe, T.	SG uygulamalarının sınıf ortamında etkili bir ders destek materyali olarak kullanılabileceği.
T20	Kaya, F.	Eğitimde SG kullanımının, motivasyona, öğrenmeye ve beceri geliştirmeye katkı sağladığı, en çok Fen Bilimleri alanında kullanılabileceği ve derslerinin dikkat çekme ve içeriği sunma aşamasında kullanmayı tercih edecekleri, Yapararak yaşayarak öğrenmeye imkân tanınması, kalıcı öğrenme sağlaması, bilgiyi gerçek hayata transfer etmeyi kolaylaştırması, verdiği gerçeklik hissinin avantajı olarak, yüksek maliyetli olmasını ise dezavantaj olduğu.
T21	Akbıyık, M.	OSB olan öğrencilere iletişim başlatma-sürdürme becerisinin kazandırılmasında sanal gerçekliğin etkili olduğu.
T22	Saka, E.	Eğitsel amaçlı sanal gerçeklik oyunlarının tasarımı ve değerlendirilmesi ile ilgili öneriler verilmiştir. Araştırmacı ve tasarımcılara, eğitsel amaçlı sanal gerçeklik oyunların tasarım sürecini iyileştirmeye yönelik çeşitli bilgiler sunulmaktadır.
T23	Koçbuğ, R.	Sanal gerçeklik araçlarıyla yapılan dersleri zevkli olduğunu ve derslerin dikkat çekici olduğu bulgusuna ulaşmıştır.
T24	Aydın, F.	Eğitimde SG kullanımının ilgi çekici olduğunu, şematik ve görsel düşünme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiğini, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığını, kolaylaştırdığını, hızlı öğrenmeyi sağladığı. Sanal gerçekliğin zayıf yönleri olarak maliyetli, yorucu ve kafa karıştırıcı olarak belirtmişlerdir.
T25	Güler, M.C.	DİS-SGU'nun disleksili bireylerin görsel uzamsal becerilerine yönelik gelişim sağlamada geleneksel ortamlara bir destek aracı olarak kullanılabileceği ve yan kazanımların gerçekleşebileceği.
T26	Çoruh, L.	SG yönteminin başarı puanları ve kalıcılık puanları yönünden, geleneksel yöntemle karşı üstün olduğunu bulgusuna ulaşmıştır.
T27	Tarhan, Z.	SG teknolojisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine ve akılda kalıcılığa etkisi olduğu.
T28	Kurtça, V.E.	SG uygulamalarıyla öğretimin ilgi çekici ve eğlenceli olduğu.
T29	Gül, S.	SG uygulamalarının bilişsel süreçlerde algı, dikkat, bellek ve akıl yürütme gibi bilişsel faktörlere faydalı ve aktif öğrenmeyi sağladığı, Kimya eğitiminde görselleştirici materyallerin kullanımı kavram yanlışlarının önüne geçerek daha kolay bir öğrenme gerçekleşmesine yardımcı olmakta, Moleküllerin sanal evreninde gezinmek molekül geometrisi konusunu daha iyi algılamaya yardımcı olmaktadır ayrıca biyoluminesans ve elektrolüminesans kavramları günlük hayatta karşılaştığımız olaylarla ilişkilendirildiğinde daha güçlü bir öğrenme sağlamaktadır.
T30	Yeşiltaş, H.M.	SG yazılımı uygulanmış deney grubunda yer alan öğrencilerin sanal gerçekliğe karşı olumlu tutum geliştirdiği, araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin sanal gerçekliğe karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur.
T31	Tay, V.	Panorama Tabanlı Sanal Gerçekliğe Göre Tasarlanan Sanal Kampüs Tur Uygulaması; kullanıcıların %73'ü tarafından, ek bir eğitim gerektirmeksizin, bütün görevleri %96,5 doğrulukla, istedikleri bilgileri ulaşması açısından daha hızlı ve öğrencilerin beklentilerini karşıladığı, ve Panorama Tabanlı Sanal Gerçekliğe Göre Tasarlanan Sanal Kampüs Tur Uygulaması; kullanıcıların tamamı tarafından, ek bir eğitim gerektirmeksizin, bütün görevleri %96,6 doğrulukla, istedikleri bilgilere ulaşması açısından daha hızlı ve öğrencilerin beklentilerinin karşıladığı bulgularına ulaşmıştır.

Ek 2-İncelenen Çalışmaların Sınırlılıkları

NO	YAZAR	SINIRLILIK
T1	Abdüsselam, Z.	8.sınıf öğrencisi, 7 haftalık süre.
T2	Arici, V.A.	7.sınıf öğrencisi, Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi ünitesi
T3	Özonur, M.	Lisans öğrencisi, Myenocra ve Second Life uygulaması
T4	Şahinler Albayrak, M.	Öğrencilerin dörder kişilik gruplar halinde eğitim görmesi
T5	Çalık, S.S.	Sadece Google Play uygulamaları
T6	Doğan, E.	-
T7	Topuz, Y.	HTC Vive SG gözlüğü imkanları
T8	Sarioğlu, S.	6.Sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi
T9	Demir, D.	6.Sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi
T10	Gökoğlu, S.	Second Life platformu özellikleri
T11	Tunç, S.	-
T12	Tuğtekin, U.	Gönüllü katılan öğrencileri
T13	Sağdıç, Z.A.	10-13 yaş aralığındaki 2 öğrenci katılımı
T14	Urhan, O.	6.Sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi, Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesi
T15	Sarıçam, S.	6.Sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi, Vücudumuzdaki Sistemler ünitesi, 7 haftalık süre
T16	Akman, E.	4.sınıf öğrencileri ve öğretmenler ile, kesirler ünitesi
T17	Dağdalan, G.	6.Sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi, Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler ünitesi
T18	Durukan, A.	Fen Bilimleri Öğretmen Adayları
T19	Tepe, T.	106 öğrenci, düşük maliyetli SG gözlük kullanımı.
T20	Kaya, F.	234 yüksek lisans ve doktora öğrencisi öğretmen katılımı.
T21	Akbıyık, M.	11-19 yaş aralığı 3 öğrenci katılımı.
T22	Saka, E.	2000-2016 tarihleri arası 124 makale.
T23	Koçbuğ, R.	20-65 yaş aralığı 54 öğrenci, 9 haftalık süre.
T24	Aydın, F.	Sınıf öğretmeni adayları
T25	Güler, M.C.	8 uzman/öğretmen ile çalışmanın yürütülmesi
T26	Çoruh, L.	Görsel İletişim Tasarım, Grafik Tasarım, Resim, Mimarlık 2.sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi
T27	Tarhan, Z.	8 haftalık öğretim süresi, düşük maliyetli SG gözlükleri.
T28	Kurtça, V.E.	Sadece 3 katılımcı ile gerçekleşmesi
T29	Gül, S.	Kimya Öğretmenliği aktif öğrenim gören ve 2016-2018 mezun olan öğrenciler, Online Anket kullanımı ve 40 öğrenci katılımı
T30	Yeşiltaş, H.M.	6.sınıf öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi, Vücudumuzdaki Sistemler ünitesi.
T31	Tay, V.	Ankara Üniversitesi öğrencileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde uyum programına katılan üniversite 1. sınıf öğrencileri, 3 aylık uygulama süresi.

Makale Geçmişi	Geliş: 04. 08.2022	Kabul: 11.01.2023	Yayın: 28.02.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Tırak, K.C. & Yurtseven, N. (2023). Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili lisansüstü tezlerle ilişkin bir içerik analizi çalışması. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), ss. 7-21.		

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

Öğretmen, Sebahattin KİNEŞCİ,
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu Müdürlüğü,
sebahattinkinesci@hotmail.com

Öğretmen, Fatih KELEŞ
Amil Önal İlkokulu Müdürlüğü,
sj194@hotmail.com

Özet

Bu araştırma, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutum düzeylerini ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilinin Karapınar ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 158 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 115 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve araştırmanın örneklemini olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ankette bulunan ifadelerle göre verdiği yanıtların frekans yüzde değerleri araştırılmış; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ulaşılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet bağımsız değişkeni için bağımsız örneklem t testi; mezun oldukları eğitim programı değişkeni için tek yönlü varyans analizi; hizmet yılı ve yaş bağımsız değişkenlerine için Kruskal Wallis-H testi kullanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bu değişkenlerin müzik dersine olan tutum düzeylerine etki etmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, müzik dersi, öğretmen tutumları, ilkokul.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO THE MUSIC LESSON

Abstract

The aim of this study was to determine the primary school teachers' attitude levels towards the music lesson and whether these levels differ significantly according to demographic variables. In the research, 158 primary school teachers working in the Karapınar district of Konya province in the 2021-2022 academic year constitute the universe of the research. In the research, 116 primary school teachers were reached and they were taken as the sample of this research. Frequency percentage values of the answers given by the primary school teachers according to the statements in the questionnaire were investigated; primary school teachers' attitude levels towards music lesson were found to be high. According to the data obtained from the primary school teachers reached, the independent t-test for the gender independent variable of primary school teachers; As a result of the one-way analysis of variance according to the independent variables of the education program they graduated and the years of service, it was determined that these variables did not affect the level of attitude towards the music lesson.

Key Words: Primary school teacher, music lesson, teacher attitudes, primary education.

GİRİŞ

Çocukların iletişim kurduğu ilk öğretmeni sınıf öğretmenidir. Çocuğu bilim, sanat ve farklı disiplinler ile tanıştırır. Bu tanıştırdığı unsurlardan bir tanesi de müziktir. MEB öğretim programında belirtilen düzeyde eğitimi verilebilmesi için sınıf öğretmenin teknik bilgi ve becerilerinin yanında tutumu da oldukça önemlidir (Saygı ve Şeker, 2013). Amerikan Psikologlar Derneğine göre tutum bir nesnenin, kişinin, grubun, sorunun veya kavramın olumsuzdan olumluya değişen bir boyutta genel bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirme nispeten kalıcıdır. Tutumlar, hedef nesnelerin özet değerlendirmelerini sağlar ve genellikle bu nesnelerle ilişkili belirli inançlardan, duygulardan ve geçmiş davranışlardan türetildiği varsayılır. Kağıtçıbaşı (1999) ise tutumu, bir bireye atfedilen ve tutum sahibinin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim şeklinde tanımlar.

Sınıf öğretmenleri eğitim fakültesindeki eğitimleri boyunca müzik öğretimi dersi almaktadır. Aldıkları bu eğitimden edindikleri bilgilerin yanı sıra müzik dersine ilişkin tutumları, ilerleyen dönemlerdeki sınıf öğretmenliği kariyerinde göstereceği müzik öğretimi performansında etkili olacaktır (Saygı ve Şeker, 2013).

Yazıcı (2012) tarafından müzik öğretmenleri üzerinden yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre; müzik öğretmenlerin müzik dersinin diğer dersler gibi önemsenmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmış. Bu durumda liseye geçiş sınavı gibi sınavlarda müzik dersine ilişkin soruların olmaması, velilerin toplantılarda müzik öğretmenlerine daha az soru soruyor oluşu, diğer branş öğretmenlerinin ve idarenin müzik dersini “eğlence dersi” olarak görmesi etkili olabilir (Yazıcı, 2012).

Ülkemizde sınıf öğretmenliği programından mezun olan sınıf öğretmenleri 4 yıllık öğrenimlerinde müzik öğretimi dersi almaktadır. Müzik öğretimi 1.sınıftan itibaren başlamaktadır ve ilkokuldaki tüm sınıflarda haftada 1 saat müzik dersi bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni müziksel yeteneği olan öğrencilerin ayırımına sahip olmalı, müzik sevgisi aşılayabilmeli, şarkı söylemeyi çocukta zevk ve eğlence kaynağına dönüştürebilmeli ve de müzik hakkında teorik bilgiye de sahip olmalıdır (Saydam, 2003; Çilingir ve Şentürk, 2012). Ayrıca ilkokullardaki müzik dersi öğrencinin ilk müzik dersi olduğundan bu dersin edinimleri kritiktir. Çünkü akademik anlamda ilk tohumlar bu dönemde atılmaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2020). Yukarıda aktarılan literatür ışığında sınıf öğretmenlerinin müziğe karşı tutumlarının ders öğretimine etki edeceği söylenebilir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin bu derse ilişkin tutumların tespiti ve de bu tutumları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, Konya ili Karapınar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik tutum düzeylerini ve bu düzeylerin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mezun olduğu eğitim programı, meslekteki hizmet yılı) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Konya ili Karapınar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik tutum düzeyleri;

- 1- Cinsiyet değişkeni yönünden,
- 2- Yaş değişkeni yönünden,
- 3- Mezun olunan eğitim programı değişkeni yönünden,
- 4- Meslekteki hizmet yılı değişkenleri yönünden anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir? Sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutum düzeylerinin yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim gördüğü fakülteler gibi değişkenlere göre farklılaşmasını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre ilişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin arasında var olan ilişkinin derecesini betimleyen bir modeldir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Karapınar İlçesindeki ilkokullarda görev yapan 158 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi 115 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Hedef evrenin ulaşılabilirliği göz önüne alındığında örneklem uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı verileri daha kolay bir şekilde ulaşabileceği örneklemden toplar. Bu yöntem zaman, para ve işgücü kaybını azalmasıyla diğer örnekleme yöntemlerinden ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 2 bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci kısımda ise, katılımcıların tutumlarını belirlemeye yönelik Şeker ve Saygı (2013) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mezun olduğu eğitim programı, meslekteki hizmet yılı değişkenlerini içeren bir bilgi formudur. Bu formda yer almakta olan bağımsız değişkenler literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği: Araştırma Şeker ve Saygı (2013) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmen

Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği" "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği 19 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör "müzik öğretimine önem verme", ikinci faktör "müzik dersine ilişkin duygu ve düşünceler" ve üçüncü faktör "müzik öğretimine ilişkin akademik çalışmalar yapmak" olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün 18, 29, 27, 17, 19, 20, 28, 33, 5, 23 numaralı maddeleri içerdiği, ikinci faktörün 4, 3, 6, 37, 35 ve 39. maddeleri kapsadığını ve üçüncü faktörün ise 14, 13, ve 21. maddeleri kapsamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda Kasier-Myer Oklin değeri 0,92 olarak hesaplanmış ve faktör yük değerlerinin ise birinci faktör için 0,75- 0,54, ikinci faktör için 0,79- 0,67 ve üçüncü faktör için 0,74-0,65 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin belirlenen 19 madde ile güvenilirlik analizi yapılmış olup Cronbach Alfa katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerden yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alfa katsayısı Cronbach Alfa katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Faktörler bazında Cronbach Alfa katsayılarına bakıldığında ise 1. faktör için 0,86, 2. faktör için 0,81 ve 3. faktör için 0,74 değerleri hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Milli Eğitim Bakanlığından ve anket uygulanılan okul/kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama gönüllülük esas alınarak Konya'nın Karapınar ilçesindeki ilköğretim okullarında hizmet etmekte olan sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair imza alınmıştır. Katılımcılardan alınan veriler numara verilerek SPSS 26.0 programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmanın analiz çalışmalarında elde edilen demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mezun olduğu eğitim programı, meslekteki hizmet yılı) araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 26.0 programı aracılığı ile hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Müzik Yeteneği Öz Yeterlilik Ölçeğindeki maddelerin frekans yüzdeleri hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının yaş, mezun olduğu eğitim programı, meslekteki hizmet yılı bağımsız değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu için ise, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları

Sınıf öğretmenlerine uygulanan Müzik Dersine Karşı Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanların ortalamaları analiz edilmiştir. Elde edilen istatistiksel işlemlerin sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine Karşı Tutum Düzeyi

Katılımcı sayısı	116
Ortalama	3,71
Minimum	1,16
Maximum	5,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin müzik dersine karşı tutum ortalamalarının ($\bar{X}$ = 3,71) sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzik dersine karşı tutum seviyeleri yüksek düzey olarak görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeninde İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu için bağımsız t testi yapılmış ve Tablo 3 de gösterilmiştir. Bağımsız t testi yapılmadan önce normallik sayıltısının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında oluşu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	-0,61	1,44
Erkek	-0,726	0,90

Tablo 2’de görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 değerleri arasında olduğu için normallik sayıltısı sağlanmıştır ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	T testi		
				T	Sd	P
Kadın	59	71,76	10,87	0,74	113	0,71
Erkek	56	70,20	11,70			

Tablo 3 de görüldüğü gibi 59 Kadın öğretmen tutum ölçeğinden 10,87 standart sapma ile ortalama 71,76 puan almıştır. 56 Erkek öğretmen ise 11,70 sapma ile ortalama 70,20 puan almışlardır. Yapılan bağımsız t testi sonucuna göre cinsiyet ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenemez. ($p=0,71$, $p>0,05$)

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşması analiz edilmesi için öncelikle bağımsız değişkenlerin normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Normallik sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
24 ve altı	0,76	1,5
25-34	-0.07	1,5
35-44	-0,8	0,1
45-54	0,23	0,59
55 ve üstü	-1,74	3,08

Tablo 4’de görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değeri +2 ve -2 arasında olmayan grup olduğundan dolayı normallik sayıltısı sağlanamamıştır. Bundan dolayı veriler non parametrik test olan Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Gruplar	$\bar{X}$	Kruskal Wallis-H	Sd	P
24 ve altı	105,88			
25-34	54,90			
35-44	55,68	8,83	4	0,65
45-54	59,31			
55 ve üstü	60,50			

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı eğer varsa bu farkın hangi yaş grubundan kaynaklandığı araştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre öğretmenlerinin müzik dersi tutumları ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin yaşlarının tutumlarına bir etkisi yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının bağımsız t testi yapılmadan önce normallik sayıltısının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının mezun olunan eğitim programı değişkenine göre farklılaşma durumu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 7’ te gösterilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Eğitim Programı Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	-0,79	1,4
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	-0.06	1,3
Diğer Fakülteler	-0,53	0,48

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	271,76	2	135,88		
Gruplar İçi	14182,24	112	126,63	1,07	0,345
Toplam	14454	114			

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim programı gruplarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı eğer varsa bu farkın hangi eğitim programı grubundan kaynaklandığı araştırılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerinin müzik dersi tutumları ile mezun olduğu eğitim programı grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin mezun olduğu eğitim programının tutumlarına bir etkisi yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşması analiz edilmesi için öncelikle bağımsız değişkenlerin normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Normallik sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
1-5	-0,46	-0,2
6-10	-0.16	1,42
11-15	-0,99	2,12
16-20	-0,72	1,79
21 ve üstü	-0,35	-0,16

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Gruplar	$\bar{X}$	Kruskal Wallis-H	Sd	P
24 ve altı	70,39			
25-34	57,67			
35-44	60,28	2,05	4	0,73
45-54	55,64			
55 ve üstü	53			

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı gruplarına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı eğer varsa bu farkın hangi hizmet yılı grubundan kaynaklandığı araştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerinin müzik dersi tutumları ile hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin hizmet yıllarının tutumlarına bir etkisi yoktur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokullarda hizmet etmekte olan sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu bağlamda Konya ilinin Karapınar ilçesinde ilkokullarda görev yapmakta olan 158 sınıf öğretmeni araştırmanın evreni olarak kabul edilirken; 115 sınıf öğretmenine ulaşılmış olup, bu araştırmanın örneklemini olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ankette bulunan ifadelerle göre verdiği yanıtların frekans yüzde değerleri araştırılmış olup tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutum düzeylerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin müzik dersini yürütmeye yönelik kendilerini geliştirmek için herhangi bir çalışma yapmadıkları görülmüştür. Ancak sınıf öğretmenleri müzik dersini öğrencilerin devamlı alması gerektiği faydalı bir ders olarak görmektedirler. Ulaşılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları eğitim programı ve hizmet yılı bağımsız değişkenlerinin müzik dersine ilişkin tutumlara etki etmediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu müzik öğretimini zaman kaybı olarak görmektedir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi boyunca aldıkları eğitimlerde müzik dersinde yetkin olamamaları ve sınav sistemine yönelik matematik, Türkçe, fen gibi derslerin daha önemli olarak görülmesi olabilir. Dinç Altun ve Uzun (2018)’in yaptığı araştırmaya göre de benzer bir sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin, müzik dersine ilişkin beklentilerini karşılayacak düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin müzik dersini başka dersleri telafi amacıyla kullandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Yünlü ve Sağlam (2004) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu müzik dersini öğrencilerin ilgisi doğrultusunda seçmeli ders olması gerektiğini savunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise, öğrencilerinde müzik dersini boş zaman etkinliği olarak gördükleridir. Buradan yola çıkılarak müzik dersinin zaman kaybı olarak görülmesi, müzik dersinde diğer derslerin telafisi yapılması gibi uygulama ve düşüncelerin sınıf öğretmenlerinin dışında öğrencilerde de yaygın olduğu düşünülmektedir.

Velilerin müzik dersinden başka derslere öğrencileri yönlendirmesi dolayısı ile öğrencilerinde müzik dersine yönelik tutumunu etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerini de veli ve öğrencilerin bu tutumları dersin işleyişine ilişkin tutumları etkilenebileceği, bu sebeple bu derste telafi dersi veya etüt saati yapma davranışının artabileceği düşünülmektedir (İşildak ve Umuzdaş, 2019). Sınıf öğretmenlerinin "Müzik dersi zorunlu olmasa çocuklara öğretmek istemezdim." ifadesine verilen cevaplardan bu ifadeye katılmadıkları gözlenmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin, müzik dersini vermeye yönelik istekli oldukları düşünülebilir. Ayrıca elde edilen bulgularda sınıf öğretmenlerinin katıldıkları ifadelerle göre müzik dersini planlarken zevkli bir ders işleyeceklerini hayal ettiği görülmektedir. Yani müzik dersini vermeye yönelik sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun gerekli motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin müzik dersini etkin şekilde yürütüp yürütemediklerini, bunun sebep ve sonuçlarının ne olduğuna dair araştırmalar yapılmalıdır. Yapılacak olan araştırmadan elde edilen bulgular müzik dersinde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların yürütülmesi bakımında önemli görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin "Öğrencilere müziği öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor."

ifadesine verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin müziği öğretecek olmalarına ilişkin pozitif bir tutumlarının olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin aslında müzik dersini etkin verme isteklerinin var olması sebebi ile önemli görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular ileride yapılacak olan araştırmalarda katkı sağlayabilir. İlerleyen çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öğretme yetkinliklerini geliştirmek için neler yapılabileceği araştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin “Müziği öğretmeyi sıkıcı buluyorum.” ifadesine verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin müzik dersini sıkıcı bulmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi yapılan etkinlikler ile sınıf içerisinde öğrencilerle eğlenceli vakit geçirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin müzik dersi içerisinde neler yaptıkları ve ders kapsamındaki uygulamalar hakkında bilgi sağlamak amacıyla araştırma yapılabilir. Bu bulgular doğrultusunda ileride yapılacak araştırmalara müzik dersine ilişkin tutumlarının olumsuz olmasının sebebi ve olumlu tutumlar geliştirmek için araştırmalar yapılabilir. Ayrıca eğlenceli vakit geçiren sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlerle uygulamalarını paylaşabilir. Sınıf öğretmenlerinin “Müzik öğretimiyle ilgili konuları meslektaşlarımla konuşmayı severim.” ifadesine verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimiyle ilgili konuları meslektaşlarıyla konuşmayı kısmen sevdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde uyguladıkları etkinlikleri veya dersi daha etkin nasıl geliştireceklerine dair bilgi akışının olmadığı düşünülebilir. Bu sebeple bu bulgunun derinlemesine araştırılıp ilerideki uygulamalar için farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin “Derse girmeden önce ön hazırlık yaparım.” ifadesine verdiği cevaplardan elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun müzik dersine girmeden önce ön hazırlık yaptığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç sınıf öğretmenlerinin bu ders yerine telafi dersi uyguladığı düşüncesine zıt bir görüş ortaya koymuşlardır. Buradan derste telafi dersleri yaptıkları ancak bu durumun her ders için olmadığı sonucu çıkarılabilir. Elde edilen bu bulgu yapılacak araştırmalar için ve bu araştırma için bu sebeple önemli görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, “Çocuk şarkıları ile ilgili materyal (kitap, cd, video) toplarım.” ifadesine verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çocuk şarkıları ile ilgili materyal topladığı görülmektedir. Bu durum dersi önemsedikleri ve öğrencileri için verimli bir ders yürütmek istediklerini düşündürmektedir. Sınıf öğretmenleri, “Müziğin çocukların yaşamlarının bir parçası olmasını isterim.” ifadesine müzik öğretmenleri çocukların yaşamlarının bir parçası olması yönünde cevap vermiştir. Öğretmenler müzik dersinin öğrenciler için kazanımların farkında olup müziğin birey için faydalarının farkında olduklarından büyük bir oranda bu ifadeye katıldıkları düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dersleri müzik öğretmeniyle kısmen koordineli bir şekilde işlediği görülmektedir. Bu bulgunun diğer araştırmalar için önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu durum sınıf öğretmenlerinin çoğunun kendilerini yetkin hissetmediğini noktada müzik öğretmeninden yardım aldığını ve kendini geliştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu veriler doğrultusunda ilerleyen çalışmalarda müzik öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin koordineli çalışmalarına ilişkin dinamikleri, yararları ve sınırlılıkları üzerine araştırma yapılabilir. Böylece bu ifade ile elde edilen bulgunun bir sorun oluşturup oluşturmadığı veya bu sorunun derecesi keşfedilip önlem çalışmaları yürütülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimiyle ilgili araştırma yapmayı kısmen sevdikleri çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda keşfedilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin genelde belli etkinlikler uyguladıkları yönünde varsayım yapılabilir. Bununla birlikte elde edilen bir başka bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun work shop seminer vb. çalışmalara katılmadığı görülmektedir. Bu bulguyu müzik dersini boş zaman etkinliği veya telafi dersi olarak görme gibi bulgularla ilişkilendirdiğimizde müzik dersine verilen değerin düşük olmasından dolayı sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik kendini geliştirmek için bir çaba harcamadıkları düşünülebilir. Ayrıca yetenek ve ilgi de göz önüne alınırsa müziğe karşı ilgi ve yetenek düzeyinin az olması bu derse yönelik yapılacak olan çalışmaların verimini düşürebilmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik kendilerini geliştirmede eksik olduğunu açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular ileride yapılacak olan çalışmalar için kaynak oluşturabilir. Bu bulgular ile bağlantılı olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun müzik dersi yapmadığı zaman kendilerini kısmen huzursuz hissettikleri görülmüştür. Öte yandan elde edilen diğer bulgulara göre ise; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dersi planlarken çok zevkli bir ders işleyeceklerini düşünmektedir. Bu bulgu ile bağlantılı olarak sınıf öğretmenleri müzik dersini planlarken özen gösterdiklerini, olanaklar kısıtlı olsa bile bu dersi yapmak istediklerine dair sonuçlar elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri kısıtlı olanakların olması durumunda bile dersi yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte

sınıf öğretmenlerinin müzik dersini gereksiz bulmadığını ve müfredattan kaldırılmasını istemediği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi için öğrencilerin gelişimi açısından faydalı olacağına inandıkları düşünülebilir.

Eğitimde gelişim ve değişim her gün hızla artmaktadır. İnsanların var olan bilgi ve becerileri ile eğitimde hızla artarak gerçekleşen gelişim ve değişimlere uyum sağlaması güçleşmektedir. Bu sebep ile eğitimde gerçekleşen gelişim ve değişimlere uyum sağlamak amacı ile öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek yeni kazanımları edinmeleri gerekmektedir (Levent ve Umuzdaş, 2012). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutumlarında cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Müzik dersini vermeye yönelik ilgi ve yeteneğin müzik dersine yönelik tutumda birincil etki düzeyinin olduğu düşünülmektedir. İkincil olarak ise müzik dersine yönelik tutumu toplumsal görüşlerin etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri müzik dersini etkin bir şekilde yürütememektedirler. Ancak bu dersin öğrenciler için öneminin farkında olduğu görülmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerine yapılacak olan çalışmalar önemli görülmektedir. Müzik dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin geliştirilmesi, hizmet içi eğitimler verilmesi ve sorunların ileriki çalışmalarda neden ve sonuçların yapılmasıyla yürütülecek çalışmalar için fikir olması bakımından buradan elde edilen bulgular önemli görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgulara göre ileride yapılacak olan çalışmalarda müziğe yetenek ve ilgi bazında yetkinliği olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik kendilerini geliştirmede eksik olduğunu açığa çıkarmaktadır. Bu sebeple ileriki çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde kendilerini geliştirmeme sebepleri ve sınıf öğretmenlerinin öğretme yetkinliklerini geliştirmek için neler yapılabileceği araştırılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi içerisinde neler yaptıkları ve ders kapsamındaki uygulamalar hakkında bilgi sağlamak amacıyla araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açılmış, H. ve Kayıran, B. K. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 4746–4773. <https://doi.org/10.26466/opus.890948>
- Albayrak, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Firat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/attitude>
- Atasoy, U. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Erişimleri Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Academic Research Review*, 3(2), 27–38. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.30622/TARR.378926>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, Y. ve Yetim, H. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumları ile Müzik Öğretimi Özyeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 150–170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/31928/342245>
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Pegem Akademi.
- Çilingir, Vasfi, ve Şentürk, N. (2012). İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarını Gerçekleştirebilmeleri Konusunda Kendi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri (Aydın İli Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33891/375241>
- Dinç Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1416-1432.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırcioğlu, Ç. S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kösreli, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir inceleme: Erzincan ili örneği*.
- Kurtaslan, H. ve Köksoy, A. M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Hazır Bulunuşluluk ve Uygulamalarının İncelenmesi: Niğde İli Örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 448–462. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186552>
- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 510–519. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/107033>
- Önder, G. C. ve Yıldız, E. (2017). İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleşme Durumuna İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri (Çankırı İli Örneği). *Cilt*, 3, 98–113.
- Özdemir, V. (2018). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Sağlam, M. ve Yünlü, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Görüşleri, İçerikle İlgili Güçlükleri ve Eğitim Gereksinimleri *Journal of Educational Sciences & Practices*, 3(6).
- Saydam, R. (2003). İlköğretim Okulu I. Ve II. Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu. Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, 75-81
- Saygı, C. ve Şeker, S. S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 8(Volume 8 Issue 8), 1237–1237. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5210>
- Süalp, Ç. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). *Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı*. 1, 165–174.
- Şenler, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri: Ankara ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A., Yıldız, G., ve Bayraktar, E. (n.d.). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 9 İLKÖĞRETİMDE MÜZİK ÖĞRETİMİ*. 1–149.
- Umuzdaş, S. ve Işıldak, C. K. (2019). İlköğretimde Müzik Dersine İlişkin Mevcut Durumun Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(16), 117–133. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.122>
- Umuzdaş, Y. D. D. S. ve Levent, A. (2012). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi İşleyişine Yönelik Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 56-73. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13706/165948>
- Uzunoğlu, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 185-200 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4389/60338>
- Yenice, N. (2009). Factors that affect teacher candidates' attitudes and successes towards biology, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1372-1377.
- Yılmaz, M. S., Orhan, Ş. Y. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Müzik Dersi Kazanımlarına Yönelik Yeterlik Durumları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, 2020, 104 – 126.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 17. 08.2022	<i>Kabul:</i> 10.01.2023	<i>Yayın:</i> 28.02.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Kineşçi, S. & Keleş, F. (2023). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine karşı tutumları. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), ss. 22-30.		

ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNDE YER ALAN ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ¹²

Bilim Uzmanı, Tuğçe SARI
tugc.sari@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
ayseozturksamur@yahoo.com

Özet

Bu çalışma ile Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi bünyesinde bulunan çocuk kitaplarının, çocuk haklarını içerme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Kitapları incelemek için nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Kütüphanede yer alan 127 tanesi yerli, 73 tanesi çeviri 200 kitap kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kitapların değerlendirilmesinde “Çocuk Hakları Temelli Kitap İnceleme Formu” kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile toplanan verilerin analizi için ise içerik çözümleme tekniğinden faydalanılmıştır. ‘Çocuk hakları’ çözümleme kategorisi olarak belirlenmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi temel alınarak yaşamsal, gelişimsel, katılım ve korunma hakları olarak dört alt kategoriye ayrılmıştır. Analiz sırasında belirlenen asıl kelimeyi çağrıştıran cümleler bu kategoriler altında gruplandırılmış ve ulaşılan verilerin frekansları hesaplanarak kitaplarda çocuk haklarının yer alma düzeyi belirlenmiştir. 92 kitabın hiçbir hak maddesi içermediği, 108 kitapta ise sırasıyla gelişimsel (135), yaşamsal (68), korunma (26) ve katılım (13) haklarına yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplarda en çok yer verilen gelişimsel haklarından, eğitim hakkının vurgulandığı görülmüştür. Kitaplarda bulunan resimlerin çocuk hakları bakımından incelenmesi, kütüphanelerde engelli çocukların haklarına yer veren kitapların da bulundurulabileceği, kütüphane personelinin çocuk kitapları seçimi konusunda bilgilendirilmesi gerektiği öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk kütüphaneleri, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çocuk hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi.

INVESTIGATION OF CHILDREN’S BOOKS IN CHILDREN’S LIBRARIES IN TERMS OF CHILDREN’S RIGHTS: THE CASE OF ANKARA

Abstract

With this study, it is aimed to determine the status of children's books in Ali Dayı Children's Library, including children's rights. In order to examine the books, document analysis, which is a qualitative research method, was preferred. 200 books, 127 of which are local and 73 of which are translated, in the library were determined by easily accessible sampling method. "Children's Rights Based Book Review Form" was used in the evaluation of the books. Content analysis technique was used for the analysis of the data collected through document review. 'Children's rights' was determined as the analysis category. Based on the United Nations Convention on the Rights of the Child, it is divided into four sub-categories as vital, developmental, participation and protection rights. The sentences that evoke the main word determined during the analysis were grouped under these categories, and the level of children's rights in the books was determined by calculating the frequencies of the data reached. It has been determined that 92 books do not contain any rights clauses, while 108 books include developmental (135), vital (68), protection (26) and participation (13) rights, respectively. It has been seen that the right to education, one of the most frequently mentioned developmental rights in the books, is emphasized. It is among the suggestions that the pictures in the books should be examined in terms of children's rights, that books that include the rights of children with disabilities can be kept in the libraries, and that the library staff should be informed about the selection of children's books.

¹ Bu çalışma, ilk yazarın “Çocuk Kütüphanelerinde Yer Alan Çocuk Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi: Ankara İli Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihlerinde Eğitimde Mükemmellik Derneği ve Prizren Üniversitesi tarafından düzenlenen “13’üncü Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler” kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Key Words: Children, children's libraries, children's literature, children's books, children's rights, Children's Rights Convention.

GİRİŞ

Çocuk kütüphaneleri çocuk ile kitap arasında bir köprü oluşturmaktadır (Smith, 2018; Yağcı, 2007). Çocuk için kütüphane; okumak için kitap alabileceği, boş vakitlerini değerlendirebileceği, okuduğunu tartışabileceği, eğitim ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayabileceği, tiyatro ve konferans gibi etkinliklere katılabileceği bir yerdir (Alpay, 1984; McColvin, 1963; Oktay, 2004). Kütüphaneler, çocukların bu fırsatlardan yararlanmasını sağlamakta ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine de olanak tanımaktadır. Çocuk kütüphaneleri sosyo- ekonomik düzeydeki farklılıkları en aza indirgeyerek, çocukların ihtiyaçları olan bilgilere ve çeşitli eğitim materyallerine ulaşımını sağlamaktadır (Alpay, 1984; Yükselen, 2016). Çocuklara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmasının yanı sıra, ihtiyaç duyduğu bilgilere erişim sağlama, eşitlikçi, tarafsız ve demokratik oluşumları kendine özgü kullanarak sanatsal ve bilimsel ürünler ortaya çıkarma imkânı sunmaktadır (McColvin, 1963; Koç ve Çakmaklı, 2018). Çocuğun etkileşime girdiği kitapların içeriği, nitelikli bir okur olarak yetişmesinde önemli rol oynamakta; kendini ifade edebilmesini, boş zamanlarını etkili kullanmasını ve sanatsal kültürel bakış açısı kazanmasını sağlamaktadır (Sever, 2003; McColvin, 1963). Kitaplar, çocuğun kendini ifade ederken sınırlarını keşfetmesine ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Deneme, araştırma, eleştirme gibi deneyimleri kazanarak kendi düşüncelerini oluşturmaktadırlar (Kantemir, 1979). Kitaplar aracılığıyla başka hayatları eleştirerek ve deneyimleyerek, empati, güven, sevgi gibi duyguları kazanan çocuk bu süreçte başka hayatları ve kültürleri de tanıma fırsatı yakalamaktadır (Ayhan ve Yılmaz, 2016; Mendoza ve Reese, 2001). Kendi toplumsal değerlerini ve kültürünü kitaplardan öğrenebilen çocuk, kendi fikirlerini ve değer yargılarını oluşturmaya başlar. Topluma yararlı eylemlerde bulunmayı, doğruyu yanlış ve toplumda hangi konumda yer aldığını öğrenir. Kitaplardan öğrendiği bu değerleri günlük yaşamına kendi deneyimleriyle aktarmaktadır (Tür ve Turla, 1999; Aslan, 2006). Çocuk kitaplarının bu katkıları göz önüne alındığında nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Kitapların eğitici, eğlendirici olmasının yanı sıra istendik davranış edinimini sağlaması, düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmesi gerekmektedir (Kantemir, 1979; Sever, 2003). Çocuk, kitapta sunulan bilgileri kendi iç dünyasında analiz eder, yorumlar. Kendisi ile çelişen ve benzer olan düşünceleri ayırt eder. Evrensel bir bakış açısı kazanarak dünya üzerinde var olan farklı kültür, inanç ve düşüncelere empati yaparak yaklaşır (Yumru, 2012).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)'nin 17. maddesinde *"Taraf Devletler; kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun, özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar."* ve 17/c maddesinde *"Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler."* ibareleri ile çocukların ulaşabilmesi gereken kaynaklar evrensel bir sözleşme ile koruma altına alınmıştır. Kütüphaneler sözleşme maddelerinde belirtilen çocuk kitaplarının yayılmasında önemli bir aracı görevi görmektedir. Çocukların kitapları kendilerine göre yorumlayarak deneyimlemesi göz önüne alındığında, çocuk kitaplarında çocuk haklarına olumlu bir şekilde yer verilmesinin önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir. Çocuklarda, kendini ifade etme, farklı olana saygı duyma, haklarını kullanma, eğitim alma, kendini geliştirme gibi konularda kitaplar aracılığıyla farkındalık oluştursa çocuk haklarını bilen bilinçli bir birey olacaktır (Yıldız, 2017). Çocuğun bilinçli bireyler olarak görülmesine dair bakış açısı zaman içerisinde gelişmektedir. Kitaplarda uslu durmak, söz dinlemek (Geçgel ve Güleç, 2015) gibi kavramlar yer alırken, 1979 yılının 'Çocuk Yılı' ilan edilmesiyle çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği çocuk edebiyatına dair olumlu gelişmeler olarak görülmektedir (Sınar, 2006). Çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğinin kitaplarda ele alınması, yazarın çocuk haklarını iyi kavrayabilmesiyle mümkün olacaktır. Yazar bu bağlamda; çocukların nelerden hoşlandığının, neleri paylaşmak istediklerinin, örseleyen etkilerin neler olabileceğinin, yeteneklerini nasıl daha iyi ortaya çıkarabileceğinin, yaşam sevgisinin nasıl besleneceğinin cevaplarını yanıtlayabilmelidir (Sever, 2003). Bu sorulara yanıt verilerek hazırlanmış çocuk kitapları sorgulamaya yönlendirir. Çocuklar, kahramanlar ile özdeşim kurarak gerçek hayatın yansımasını kitaplarda bulabilirler. Çocuk haklarına, kitaplarda olumlu yer verilmesi, çocuklara hakları olduğuna dair farkındalık oluşturacaktır (Yıldız, 2017). Kitaplarla etkileşimde bulunan çocuklar daha evrensel bir bakış açısı kazanırlar. Çocukların bu farkındalığı kazanması ya da çocuk haklarını bilmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Çocuk kendi haklarıyla ilgili sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirilmelidir (Soysal, 2001). Çocuk edebiyatı, toplum tarafından gerektiği değeri gördüğünde çocuk hakları öğretimi hız kazanacaktır (Todres ve Higinbotham, 2013). Sözleşme, çocuk haklarını etkili ve uygun yollarla yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da öğrenmesini belirtir. Bu noktada etkili ve uygun bir yol olarak çocuk edebiyatı görülebilir. Çocuklar, nitelikli kitaplar ile karşılaştığında, öğrenmeleri gereken hassas konular kitaplar ile

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

uygun bir yolla verilmektedir (Bulut, 2018). Çocukların topluma yararlı, bilimsel düşünebilen, sorumluluklarını ve haklarını bilen bireyler olarak yetişmesinde yazılı kültürün önemi büyük bir yer tutmaktadır (Sever, 2002).

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında; halk kütüphanelerinde bulunan resimli çocuk kitapları, çocukların gelişim alanlarına göre konu bakımından (Gönen ve Yılmaz, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin, çocuk katılımına dair görüşleri (Kozikoğlu, 2018), eğitsel açıdan (Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018), sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimi verme durumları (Doğan, 2017), çocukların, haklarının bilincinde olup olmadıkları (Durualp, Kadan ve Durualp, 2017), okul öncesi dönem kitaplarında internet satışı en çok olan kitaplarda çocuk hakları (Yıldız, 2017), Türkiye’de okullarda kullanılan ‘Sosyal Bilimler’ ders kitaplarında çocuk haklarının yer alma durumu (Merey, 2013) incelenmiştir. Ancak çocuklara çeşitlilik ve kolay ulaşım sağlayan kütüphanelerde bulunan kitaplar çocuk hakları bakımından incelenmemiştir.

Bu çalışmanın amacı, çocuk kütüphanelerinde bulunan okul öncesi dönem kitaplarının, çocuk haklarına yer verme durumunun incelenmesidir. Sözleşme, çocukların korunmaya ve bakıma muhtaç görülmesi ve bu konular üzerinde henüz bir deneyimleri olmadığı için dışlanmayı önlemeyi amaçlar. Bu nedenle çocuk temelli bir sistem üzerinde çocuk haklarını yaşama, katılım, korunma ve gelişim hakkı olmak üzere dört ana başlık altında belirtir (Saguisag ve Prickett, 2016):

- **Yaşamsal haklar:** Yaşama hakkı doğal olarak ortaya çıkan ve diğer hak maddelerinin temelini oluşturan haklardır. Çocuk yaşamaya başladığı andan itibaren yaşama hakkı başlamaktadır ve bununla birlikte korunma, katılım ve gelişim hakları da uygulanmalıdır (Erdoğan, 2017). Çocuğun sağlıklı ve gerekli olan şekilde yaşamını sürdürebilmesi için sağlık, yeterli beslenme, güvenliği, barınma ve ihtiyaç duyduğu bakımın sağlanmasını içeren haklardır.
- **Gelişimsel haklar:** Gelişim hakkı sadece fiziksel gelişim olarak düşünülmemelidir. Gelişim haklarına, çocuğun yaşamı süresince ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini geliştirmesine olanak sağlanması olarak bakılmalıdır. Bu hakların içinde eğitim, oyun, bilgi edinme, boş zamanlarını etkili şekilde değerlendirme, dinlenme, eğlence ve kültürel hakları gelişim hakkı olarak sayabiliriz (Erdoğan, 2017; Karaman Kepenekci, 2010).
- **Korunma hakları:** Korunma hakları tek bir madde ile değil bir haklar grubu olarak ele alınır. Bu maddeler çocuğun tüm tehlike, sömürü, çocuk işçiliği ve istismarlara karşı korunmasını içerir. Çocuk kendini koruyabilecek yaşa gelene kadar, içinde bulunduğu çevre tarafından gelebilecek her türlü tehlikeye karşı sözleşme ile koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Sözleşme, çocuğu toplumun baskısından, zararından korumaya yönelik maddeleri içeren insanlığın ortak ele aldığı kararlardan oluşmaktadır.
- **Katılım hakları:** Çocuğun yaşam alanı çevresinde bir kişi olarak görülmesini sağlayan, aktif bir rol edinimini hedefleyen bireysel görüş ve hayatını etkileyen konularda düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini sağlayan haklardır (Akyüz, 2012; Ersoy, 2008; Uğurlu ve Gülsen, 2014).

Bu tanımlardan yola çıkarak araştırmanın alt amaçlar şöyle sıralanabilir: Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi (ADÇK)’nde yer alan okul öncesi dönem kitaplarında;

- 1- Yaşamsal haklara yer verilme durumu nedir?
- 2- Gelişimsel haklara yer verilme durumu nedir?
- 3- Korunma haklarına yer verilme durumu nedir?
- 4- Katılım haklarına yer verilme durumu nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çocuk kütüphanelerinde bulunan çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk hakları bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi elde edilmek istenen bilgiyi içeren yazılı kaynakları analiz etmek için kullanılmaktadır. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma olarak dört aşamada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kitapların çocuk hakları açısından incelenmesi için ‘Çocuk Hakları Temelli Kitap İnceleme Formu’ hazırlanmıştır. Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi’nde incelenecek kitaplar, 2018 yılının ilk üç ayında kaydedilmiş 220 kitap olarak belirlenmiştir. Kitapların incelenmesi sonucu elde edilen bulgular frekans olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemidir. Bu araştırma için Ankara ilinde bulunan bağımsız çocuk kütüphaneleri araştırılmış ve bunun sonucunda kütüphanelerde çocuklara ayrılmış bölümlerin olduğu ancak bağımsız olarak ve geniş kitap listesiyle yalnızca Ali Dayı Çocuk Kütüphanesinin (ADÇK) olduğu görülmüştür. Kütüphane belirlendikten sonra bünyesinde barındırdığı kitapların listesi Ankara Çankaya OR-AN Sevgi Yılı Halk Kütüphanesi Müdürlüğünden temin edilmiştir. Kütüphane bünyesine alınan kitapların kayıtları belirli aralıklarla sisteme girildiği için 2018 yılının ilk üç ayının kitap listesi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen listedeki kitapların 31 tanesi 2015 yılında, 79 tanesi 2016 yılında, 90 tanesi 2017 yılında basılmıştır. ADÇK’ de incelemeye alınmış kitaplardan 20 tanesi yıpranma, kaybolma gibi sebeplerle listeden çıkarılmış ve değerlendirme 200 kitap ile yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen kitapların, 127 tanesinin (%64) yazım dili Türkçe, 73 tanesi (%36) farklı dilden Türkçe’ye çeviridir. Hazırlanan kodlama listesinde çocuk haklarını vurgulayan kelime ve cümlelerin analizi yapılmıştır, ancak üç kitapta metin bulunmaması bu kitapları incelemeye olanak tanımamıştır. Kitapların birden çok hak kategorisi içermesi nedeniyle değerlendirmeler birden çok kategori altındadır. İncelemeye alınan kitapların listesi Ek.1’ dendir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada belirlenen kitapların incelenmesi amacıyla, Çocuk Hakları Sözleşmesi ölçütleri göz önüne alınarak 25 maddelik ‘Çocuk Hakları Temelli Kitap İnceleme Formu’ hazırlanmıştır. Hazırlanan form uzman görüşüne sunulmuş ve geçerliliği sağlanmıştır. Alınan üç uzman görüşü doğrultusunda form, daha somut hale getirilmiş, maddeler bölünmüş ve son haliyle 27 madde olmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla belirlenen kitapların 20’si başka bir araştırmacı tarafından da aynı form ile değerlendirilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Milli Eğitim Bakanlığından ve anket uygulanan okul/kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama gönüllülük esas alınarak Konya’nın Karapınar ilçesindeki ilköğretim okullarında hizmet etmekte olan sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair imza alınmıştır. Katılımcılardan alınan veriler numara verilerek SPSS 26.0 programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yazılı kaynakların içerisinde belli sözcüklerin varlığını saptayarak, verilmek istenen mesaja yapılan analiz sonucu ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizi ile kitaplardaki örtük anlamlara ulaşmaya çalışılmıştır. Analiz sonucu elde edilen kavramlar çocuk hakları ana kategori belirlenerek alt kategorilere ayrılmıştır. Alt kategoriler belirlenirken Çocuk Hakları Sözleşmesine bağlı kalınmıştır. Kitapların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları başlıkları altında kategorize edilmiş ve kitapların çocuk haklarına yer verme durumları frekans olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Çocuk kitaplarının analizi sonucu elde edilen veriler frekans değeri belirlenerek elde edilen bulgular tablolarda gösterilmektedir.

Gelişimsel Haklara İlişkin Bulgular

Tablo 1: Gelişimsel Haklara İlişkin Bulgular

Haklar	Kitaplar	f
Çocuğun eğitim hakkını gerçekleştirme	6,7,18,25,26,29,30,31,32,34,35,36,38,39,45, 46,47,51,56,61,62,64,65,78,80,85,88,91,92,94 98,103,108,112,114,118,119,122,137,142,143 144,145,147,149,150,153,154,161,162,176, 184, 187,193,196,197,200	57
Çocuğun oyun ve eğlence hakkını vurgulama	1,6,7,12,16,26,33,39,46,49,51,59,60,62,63,64, 65,78,88,98,109,112,119,135,139,144,145,146, 147,162,170,180,187,191,193,195,197	37

Çocuğun kültürel ve sanatsal haklarının gerçekleştirilmesi	21,30,45,47,50,65,88,108,111,119,122,139,160, 161,162	15
Çocuğun ihtiyaç duyduğu bilgilere erişim hakkını kolaylaştırma	16,26,65,80,84,92,142,170,184	9
Çocuğun yeteneklerini geliştirebilmesi için yönlendirme	30,35,45,47,119,122,139,162	8
Çocuğun gelişmesi için çaba gösterme	6,34,44,143,144,148,166	7
Çocuğun düşünce, din ve vicdan özgürlüğüne saygı gösterme	176, 198	2
Toplam		135

Çocuk kitaplarında gelişimsel haklara 135 ifade ile yer verildiği görülmektedir. Gelişimsel hakların kapsamında olan eğitim hakkının en çok, çocuğun düşünce, din ve vicdan özgürlüğüne saygı gösterme hakkının en az vurgulandığı görülmektedir. Gelişimsel haklarıyla ilgili anlatımlara; “Köyde kendi ürettiğimiz doğal, taze, bol vitaminli gıdalarla beslendiğim için çok sağlıklı ve güçlü oldum.” (k44), “Soru soran bu çocuklar cevapları öğrendikçe daha mutlu olurlarmış. Yanıtını bulamadıkları soruları kitaplarda arıyorlarmış.” (k170) ifadeleri örnek verilebilir.

Yaşamsal Haklara İlişkin Bulgular

Tablo 2: Yaşamsal Haklara İlişkin Bulgular

Haklar	Kitaplar	f
Çocuğun korunması için çaba gösterme	12,17,34,36,40,51,62,64,65,70,98,108, 112,137,161,193	16
Çocuğun ailesinin yanında büyümesi için çaba gösterme	39,40,43,47,57,60,143,175,198	9
Çocuğun doğumdan itibaren bir kimlik ve vatandaşlık kazanma hakkı	28,35,61,78,102,143,144,198,200	9
Çocuğun hayatta kalması için çaba gösterme	11,29,39,51,61,143,175,198	8
Çocuğun barış içinde yaşaması için çaba gösterme	26,28,30,32,55,63,78,171	8
Çocuğun sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı	11,116,144,154,176	5
Çocuğun özel yaşamına saygı gösterme	57,113,131,139	4
18 yaşına kadar her insanı çocuk kabul etme	141,142,153	3
Çocuk haklarından yararlanma konusunda eşitlik	147,155,176	3
Çocuğun yüksek yararına uygun davranma	97,135	2
Çocuğun uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkını vurgulama	35	1
Toplam		68

Kitaplardan elde edilen bulgulara göre çocuğun gelişim hakkını vurgulayan 68 kitapta yer verilmiştir. Gelişim haklarından en çok çocuğun korunması için çaba gösterme maddesi 16 kitapta, en az uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkını vurgulama hakkı 1 kitapta vurgulanmıştır. Yaşamsal haklarla ilgili anlatımlara; “Sen daha çok küçüksün, zamanı geldiğinde üzerine düşeni yaparsın.” (k143), “Çocukların tek başına şantiyede dolaşması

yasaktır. Çünkü burası tehlikeli bir yer.” (k12) ifadeleri örnek gösterilebilir.

Korunma Haklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Korunma Haklarına İlişkin Bulgular

Haklar	Kitaplar	f
Çocuğun her türlü şiddete karşı korunması için çaba gösterme	31,58,77,119,121,135,141,143,145,147,152,190,195	13
Çocuk işçiliğine karşı önlem alınmasını anlatma	10,15,31,32,44,143,147	7
Özel durumlardaki çocukların haklarını koruma (evlat edinme, mülteci çocuklar, suça karışmış ve savaşa maruz kalmış çocuklar)	34,40,43,92,94,142	6
Çocuğu her türlü sömürüye karşı koruma	-	-
Engelli çocukların gereksinimlerini göz önünde bulundurma	-	-
Çocuğu uyuşturucu ve benzeri maddelerden koruma	-	-
Toplam		26

İncelenen kitaplarda çocuğun korunma haklarına ilişkin çocukları her türlü sömürüye karşı koruma, engelli çocukların gereksinimlerini göz önünde bulundurma ve uyuşturucu ve benzeri maddelerden koruma ile ilgili herhangi bir ifade bulunmamıştır. Korunma haklarıyla ilgili anlatımlara; “Bilmediğin çok şey var ve büyükler seni tehlikelerden korumak zorunda.” (k141), “ Yardımlarıma teşekkür için bana bir kasa domates verdi.” (k10) ifadeleri örnek verilebilir

Katılım Haklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Katılım Haklarına İlişkin Bulgular

Haklar	Kitaplar	f
Çocuğun yaş olgunluğuna uygun görüşlerini ifade edebilme hakkını destekleme	35,56,78,84,91,141,144,161,170,176	10
Çocuğun barış içinde toplanma ve dernek kurma hakkı	63,140	2
Çocuğa haklarını öğretmek için çaba gösterme	34	1
Toplam		13

İncelenen kitaplarda çocuğun görüşlerini ifade edebilme hakkına ilişkin 10, barış içinde toplanma hakkına 2, çocuğa haklarını öğretmek için çaba göstermeye dair 1 ifadeye yer verildiği görülmüştür. “İşte tam istediğim gibi.”(k84), öğretmenin dutları nasıl toplayabiliriz diye sorarak çocuklardan fikir alması (k78) ifadeleri örnek verilebilir

TARTIŞMA VE SONUÇ

İncelenen 200 kitaptan elde edilen bulgulara göre 92 kitabın hiçbir hak maddesine yer vermediği görülmüştür. Bunun nedeni bu kitaplarda bilimsel, kavramsal bilgilere yer verilmesi ve çocuk kavramını belirten ifadelerle yer verilmemiş olması hak maddelerine rastlanmamasına neden olarak görülebilir. 108 kitapta ise hem olumlu hem olumsuz örneklerle rastlanmıştır. Kitaplar gelişimsel (135), yaşamsal (68), korunma (26) ve katılım (13) kategorileri altında tartışılmıştır.

Gelişimsel haklara vurgu yapan 135 ifadeye rastlanmıştır. Okuma çocuğun yetişkinliğe geçişi olarak adlandırılabilir. Çocuk bu aşamada sadece temel ihtiyaçları giderilebilecek bir varlık olarak görülmemeli,

çevresinde yer alan uyaranları öğrenme ve kavrama becerisi olduğu unutulmamalıdır (Elkin, 1995; Postman, 1995). Çocuk, etkin bir birey olarak dünyada yer edinebilmek için çevresi hakkında bilgi sahibi olmalı, eğlence, kültürel ve sanatsal etkinlikler, oyun, dinlenme, görüşlerini ifade etme, din ve vicdan özgürlüğüne sahip olma haklarını bilmelidir. Bu hakları sözleşmede yer almaktadır. Kitaplarda çocuğun düşüncelerini ifade etmesini destekleyen ifadeler bulunmasına rağmen, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı için din ve vicdan özgürlüğünü vurgulayan ifadelerin azlığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan olay örgüsünden kaynaklı, çocuğun bilgilere kolay ulaşım imkânı olması olumlu ifadelerle örnek olmuştur; “Soru soran bu çocuklar cevapları öğrendikçe daha mutlu olurlarmış. Yanıtlarını bulamadıkları soruları kitaplarda arıyorlarmış.” (k170). Sever (2002)’e göre eğitim hakkından etkili bir şekilde yararlanmak çocukların gelişimini destekleyecektir. Kitapların kahramanlarının okula gitmesi, ödev yapması, özel ders alması gibi ifadeler eğitim hakkına ilişkin mesajlar vermektedir. Örnek; “Okulunu çok seviyor, orada bilmediği şeyleri öğreniyordu.” (k161). Sekiz kitapta çocuğun aldığı bu eğitim süresince yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerine (BMÇHS md.5) ilişkin mesajlara yer verilmiştir. Eğitim Reformları Girişimi (ERG)’ ye göre 2018 yılında 3-5 yaş arası çocukların okullaşma oranı %38,5, 4-5 yaş okullaşma oranı %50,4 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar önceki yıllarla karşılaştırıldığında oranların artmış olması eğitim alanında bir gelişme olarak görülmektedir. Çocukların eğitim hakkından yararlanması kendilerini etkili bir şekilde geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Sever, 2002). Sözleşme maddelerinde (md.31) yer alan oyun ve kültürel etkinlikler ise elli iki kitapta yer alarak, bu hakkın çocuğa tanındığının bir göstergesi olarak görülebilir. Ailelerin çocuklarının akademik başarı kaygılarının arttığı ve çocuğun oyun hakkının gittikçe kısıtlandığı (Tek, 2000), çocuk oyunlarının giderek kaybolduğu günümüzde (Postman, 1995) kitapların oyun ve kültürel etkinliklere vurgusu olumlu bir mesajdır. Kitaplarda oyun haklarına örnek olarak; “Yazı eğlenerek, oyun oynayarak, kampa giderek, kitap okuyarak geçirmişlerdi.” (k65), “Tavşan Rabbit filminin gösterildiği sinemaya gittik.” (k21) ifadeleri gösterilebilir.

Yaşamsal hakların yer aldığı 68 ifade bulunmaktadır. Çocuğun yaşamsal hakları, hayatta kalması için gerekli temel ihtiyaçlardır. Bakımı, yeterli ve dengeli beslenmesi, korunaklı bir ortamda ailesi ile birlikte sevgiyle beslenmesi ve ihtiyaç duyduğu sağlık hizmetlerinden yararlanmasıdır. Çocuk gelişimi biyolojik bir süreçle başlar. Gelişim ihtiyaçları çevrenin bakımı ile karşılanarak gelişim süreci devam ettirilir. Ancak çocuğun, çocuk olduğu çağları yaşaması ve toplumda yer edip sosyalleşebilmesi için çocuğa sunulan fırsatlar önem arz etmektedir (Postman, 1995).

Çocuğun korunma hakkı sözleşmenin 32. Maddesi ile belirtilmiştir. İncelenen kitaplarda çocuğun korunması ile ilgili 16 örneğe rastlanmıştır. Bu örnek ifadeler kazalardan korunma, sağlığına zararlı şeyleri önleme gibi olumlu ifadelerdir; “Çocukların tek başına şantiyede dolaşması yasaktır. Çünkü burası tehlikeli bir yer.” (k12). Sağlık hizmetlerinden yararlanması ile ilgili ifadeler beş kitapta bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, her çocuğun sağlıklı bir yaşam hakkına sahip olması gerektiğini vurgulamış ve “Çocuklara Yatırım: Avrupa İçin Çocuk ve Ergen Stratejisi 2015-2020” başlıklı stratejiyi benimsemiştir. Bu strateji ile çocukların gelişimlerini desteklemeyi, kendilerine ve topluma olumlu katkılar sağlamalarını ve mutlu bireyler olmalarını hedeflenmiştir (WHO, 2014). Türkiye’ de sosyo- ekonomik gelirin az olduğu bölgelerde çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanamadığı ve bu gelir eşitsizliğinin en çok çocukları etkilediği görülmektedir (Baran ve Gültekin, 2005). Kitaplarda rastlanan örneklerde çocuğun sağlık ihtiyaçları beş kitapta vurgulansa da ekonomik düzeyi ister yüksek ister düşük olsun bütün çocukların sağlık hizmetlerinden eşit faydalanma hakkı olduğu daha çok vurgulanmalıdır.

Sözleşmede belirtilen bir diğer madde ise haklardan yararlanma konusunda tüm çocukların eşit olduğudur. Günümüzde bu eşitliğe cinsiyet bağlamında bakıldığında ERG verilerine göre okullaşma oranı kız ve erkek çocuklar arasında büyük farklılaşma göstermemektedir. Ancak çocuk kitaplarında bu eşitlik yeterince yer almamıştır. İncelenen kitapların sadece üçü eşitliğe vurgu yapmıştır. Örnek olarak “Oyun eşit başlar. Düşünsene hep havada ya da aşağıda kalsan..” (k177) ifadesi gösterilebilir.

Çocuk kitaplarında çocuğun kendine ait bir alanının bulunması, çocuğun özel hayatının olduğunu kabul ettiğimizin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çocuğun çevresi tarafından kabul görmesi, birey olarak tanımlanması, çocukluğun özel ve doğal bir gelişim süreci olduğu kabulünün göstergesi olmuştur (Öztürk, 2017). Bu nedenle çocuğun özel yaşamının korunması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Sözleşmede çocuğun yaşadığı alana, ailesine ve itibarına hiçbir şekilde haksız müdahale yapılamayacağı belirtilmiştir. İncelenen kitaplarda ise çocuğun özel yaşamının korunması gerekliliğine dair dört kitap yer vermiştir. Kitaplarda yer alan ifadelerin özel alana dair

olumlu örnekler içerdiği görülmektedir. Çocuğun kendine ait bir odasının bulunması ve bunun olay örgüsü içinde belirtilmesi örnek olarak gösterilebilir.

İncelenen kitaplarda korunma haklarına yer veren 26 ifade bulunmaktadır. Çocuğu korumak, kalıplaşmış aile ve toplum yargıları neticesinde sadece çocuğu korumak için uygulanmaktadır. Ancak çocuğun, çocuk olduğu için korunma hakları vardır. Çocuk hakları kavramının gelişmesiyle birlikte neden korunması gerektiği anlaşılmaya başlamıştır (Şirin, 2016). Çocuğun kendini koruması da bir diğer önemli noktadır. Çocuk, haklarını bilirse kendine zarar verebilecek durumları tanır, kendi önlemlerini imkanları dahilinde alabilir. Günümüzde artan çocuk ihmal ve istismar durumları düşünüldüğünde, çocuğun kendini koruma konusunda daha çok bilinçlenmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda şiddet ögesine 13 kitap yer vermiştir. Sadece dört kitap şiddeti olumsuz gösteren ifadelerle yer vermiştir. “Yunke bir şey söyleyemiyor çünkü Umberto Griv onu dövüyor, çünkü onun hizmetlisi.” (k147) örneğinde, çocuk hizmetli olarak görülmekte, şiddet gördüğü halde ses çıkarmamaktadır. Çocuğa renkli bir dünya sunması beklenen çocuk kitaplarının böyle olumsuz örnekleri içermesi çocuğu yok saymaktır (Kara, 2007). Çocuğun evde, okulda olmasa bile kütüphanelerde ulaşabildiği bu şiddet ortamları ile etkileşim içinde olması, günlük hayatında olumsuz etkilere neden olmaktadır (Sever, 2002; Turan ve Taşgın, 2018). Dokuz adet olumsuz şiddet ögesi barındıran çocuk kitapları sayısı az gibi görülebilir fakat çocuğun zihnine yerleşen alt mesajlar, çocuğun yaşamı için hasar verici olabilmektedir.

Çocuk işçiliği çocuk haklarını ihlal eden bir durum yaratmaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında ayrıca incelenmiştir. Buna göre çocuk işçiliği ile ilgili iletilere yedi kitapta rastlanmıştır. Bu iletilerin sadece iki tanesi olumlu bulunmuştur. “Kâh dereden su taşımaya, kâh odun toplamaya gönderirmiş. Evde sürekli çalıştırmış.” (k143) gibi olumsuz bir örnek çocukluğun oyun ve öğrenme çağına önemsenmediğini göstermektedir. Öğrenimi engellenen çocuk istediği kariyere ulaşamayacak ve uzun yıllar boyu mücadele edecektir. Bu mücadele sırasında haklarını yeterince bilmediği içinde hak talep edemeyecektir (Yörükoğlu, 1992). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından çocuk işçiliği ile ilgili önlem almak amacıyla “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Programı (2017-2023)” yürürlüğe girmiş ve Başbakanlık tarafından 2018 yılı “Çocuk İşçiliği ile Mücadele yılı” olarak kabul edilmiştir (Bilgili, 2018).

Engelli çocuklar, çocuk suçluluğu, uyuşturucu ve benzeri maddelerden çocuğun korunması ile ilgili haklar kitaplarda yer almamaktadır. Bu hakların kitaplarda yer almaması, bu durumun içinde olan bir çocuk karakter ya da herhangi bir olay örgüsünün olmaması ile ilgili olabilir. Ayrıca bu tür hassas konular çocuk kitaplarında çok fazla tercih edilmemektedir. Ancak engelli çocuklar kitaplarda kahraman olarak yer almalıdır.

İncelenen kitaplarda katılım hakkını yansıtan 13 ifade yer almaktadır. Kitaplarda bu ifadelerin azlığı çocuğun katılım hakkı bilincinin desteklenmemesine yol açmaktadır. Çocuk çevresindeki yetişkinlerin izin verdiği ölçüde aktif katılım sağlamaktadır. Çocuk katılımının yetişkinler tarafından seçilen belirli alanlarda olduğu ve nihai karar vericilerin, kararları aldığı bir inanç egemenliği bulunmaktadır (Widawska, 2017). Ancak çocuklar, sadece bir kavram olarak algılanmamalı, kendi hayatlarının aktif katılımcıları, ve yorumlayıcıları olarak kabul edilmelidirler (Wall, 2019). Bu bilinç çocuğa sunulan ortamlar ile desteklenmeli, bu ortamlarda bedensel ve ruhsal olarak en iyi durumda olması sağlanarak demokratik katılım sağlamaları amaçlanmalıdır (Clair vd., 2012). Çocuk gelişiminde düşünceleriyle bir öncü olan Loris Malaguzzi, çocukların 100 dili kullanarak kendilerini ifade ettiğini gözlemlemiştir. Çocuk kendini ifade ederken aynı zamanda fikirlerini keşfeder ve inşa eder. Çocuk fikirlerini keşfetme sürecinde yönlendirilmez. Çocuğun haklarına saygı duyularak örnek olunması, çocuğun da başkalarına saygı duymasına yol açacaktır. Çocuk karşılaştığı şiddet, tehdit ve adaletsizlik durumlarına karşı koyabilecektir (Hall ve Maher, 2012). Katılım haklarını gerçekleştiren çocuklar özgüven oluşturur ve toplum içinde aktif rol alırlar. Toplum içinde yer alan çocuk farklı kökenlerden gelse de adalet, aidiyet ve duyarlık duygularını kazanırlar (Lansdown, 2014).

Kitaplarda çocukların görüşlerini ifade etme hakkına yer veren on kitap yer almaktadır. Kitaplarda verilen örnekler, öğretmenin öğrencilerinden fikir alması, öğrencinin okul başkanlığına aday konuşması yapması gibi örnekler olumlu ve ilham verici örneklerdir; “Burası benim yerim sıra bende.” (k91), “İşte, tam istediğim gibi.” (k84). Her çocuk kendi gelişim sürecine uygun olarak görüş ifade etme hakkına sahiptir (Lansdown, 2014). Çocuğun gelişim süreci içinde doğal olarak ifade ettiği fikirleri çevresindeki yetişkinler tarafından kabul edilirse değer görmektedir. Eğer yetişkin, çocuğu dinlemek istemiyorsa çocuk susturulur ve duygusal istismara uğratılır.

Çocuk bu durum ile karşılaştıkça düşüncelerini dile getirmeye çekinir. Yetişkinlik hayatında ise toplumda aktif rol almayan, görüşlerini belli etmeyen ve başkalarının görüşlerini de önemsemeyen bireyler olarak yer alırlar (İlıcak, 2001).

İncelenen kitaplarda çocuğa haklarını anlatan sadece bir kitaba yer verilmiştir. Bu örnekte babası, çocuğuna kaybolma, istismar, hoşlanmadığı dokunmalar olursa ne yapacağını, nasıl davranması gerektiğini anlatmaktadır, (k34). Çocuk hakları eğitimi çocukların toplumda bilinçli hareket eden bir vatandaş olarak yer almasını sağlayan süreçtir (Quennerstedt, 2011). Çocuk, erken yaşlardan itibaren çocuk hakları eğitimi alırsa bunu içselleştirip uygulamaya dönüştürmesi için fırsatı bulur. Bu bilinçle büyüyen çocuğun kişilik gelişimi de desteklenir. Çocuğun gelişimini desteklemede, sadece çocuğun haklarını bilmesi yeterli olmayacaktır. Ailesinin ve çevresinin bu konuda bilinç sahibi olması ve çocuklarını bu haklar doğrultusunda desteklemeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmada çocukların yaşadığı çevreyi oluşturan ev, okul ve sosyal çevrede çocuk haklarının öğretiminde eksiklikler tespit edilmiştir (Ersoy, 2012). Bu hakların öğretiminde çocuk kitapları önemli bir kaynak olacaktır.

Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları (2009)'na göre; "Çocukluk" kavramı ihmal edilmeyecek kadar önemli ve değerlidir. Bu dönemde insanoğlu kendini gerçekleştirebilecek fırsatları en yoğun olarak kullanabilir. Çocukluk döneminde bu olanaklar en üst seviyede kullanılmalıdır. Bu kısa çocukluk döneminde çocuğun karşılaşabileceği fiziksel ve psikolojik etkenler olabildiğince engellenmelidir. Kısa süreçte çocuğun olumlu davranış kazanması için nitelikli eserler ile karşılaştırılmalıdır. Çocuğun ihtiyaç duyduğu değerleri çocuk edebiyatı karşılar (Kantemir, 1979). ADÇK' de yer alan kitaplarda tüm haklar göz önüne alındığında, en çok gelişimsel haklara, en az ise katılım haklarına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca incelenen kitaplarda en çok eğitim, oyun ve eğlence hakkına vurgu yapan örneklerin yer aldığı görülmektedir. Eğitim hakkının olumlu örnekler ile vurgulanması, çocuğun okul sevgisi ve okulun önemini anlatma bilincini arttıracaktır düşünülmemektedir. Hassas içerikli konulara (çocuk suçluluğu, uyuşturucu ve benzeri maddelerden korunma, her türlü sömürüye karşı korunma, engelli çocukların hakları) çocuk kitaplarında yer verilmediği görülmüştür. Engelli çocukların hakları da kitaplarda vurgulanmamıştır. Kütüphanelerdeki kitapların engel durumunda bakılmaksızın bütün çocuklara ulaştığı göz önüne alındığında bunun eksikliği göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün çocukların haklarını bilmeleri gerektiği vurgulandığında engelli çocukların haklarını bilmelerinin gerekliliği de önem kazanmaktadır. Bu nedenle kitaplarda engelli çocuğun haklarına yer verilmesi engelli çocukların da toplum içinde yer alma farkındalığını arttıracaktır.

Toplumumuzda eğitimsizlik, şiddet, istismar, sömürü gibi problemler önlenememektedir ve bunun sonucunda da sözleşme maddelerini uygulama aşamasında çok azının yaşama geçirildiği görülmektedir (Polat, 2008). Hassas konular hakkında çocuk korunması gereken bir varlık olarak görülmeli ve bu konularda önce yetişkinler bilinçlendirilmedir. Çocuklar ise uzmanlar aracılığıyla gelişim dönemlerine göre bu bilinci kazanmalıdır. Sonuç olarak geleceğin şekillenmesini, çocuklar için ve çocuğa göre yapılan nitelikli çalışmalar belirleyecektir. Hak, eşitlik gibi adaleti simgeleyen kavramlara aşına olan çocuklar, geleceğin yenilikçi, araştırmacı, keşfeden, yaratıcı nesillerini oluşturacaktır.

Araştırmada kitaplarda çocuk haklarının içeriği sadece sözcüklerde incelenmiştir. Resimli kitaplarda bulunan resimler çocuk hakları bağlamında incelenebilir. Çocuk kütüphaneleri, engelli çocukların haklarına yer veren kitapları bulundurmaya özen gösterebilir. Yazarlar, çocuk gelişimi uzmanları ile ortak çalışmalar yürüterek, hassas konular hakkında çocukların yeterli oranda bilgi edinmesini sağlayacak kitaplar yazabilirler. "Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı" yapıtları kütüphanelerin bünyesine eklenerek, çocuklarda bilinç kazandırmaya destek olunabilir. Kütüphane personeli kitap seçimleri konusunda bilgilendirilebilir. Personel de kütüphane bünyesine alınacak kitapları bu bilgiler kapsamında hazırlayabilir. Çocuk kütüphaneleri, uzmanlarla ortak çalışmalar yürüterek, ebeveynleri çocuk hakları konusunda bilinçlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2017). *Çocuk işçiliği ile mücadele ulusal programı (2017-2023)*. Ankara: Ayrıntı.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpay, M. (1984). *Çocuk yayınları ve kütüphanesi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.

- Aslan, C. (2006, Ekim). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ankara.
- Ayhan, A. ve Yılmaz, Y. (2016). Çocuk edebiyatı ve çocuğun gelişimindeki rolü. S. Erdoğan. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı ve Medya* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, G. ve Gültekin, G. (2005). Hastalık ve çocuk. *Aile ve Toplum*, 2 (9), 1-8.
- Bilgili, Ö. (2018). Çocuk işçiliğinin denetimi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2), 195-214.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 385-410.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Nitel Araştırmalar* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Clair, N., Miske, S. and Patel, D. (2012). *Child rights and quality education. Child-Friendly Schools in Central and Eastern Europe (CEE)*. European Education, 44(2), 5-22.
- Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Durualp, E., Kadan, G. ve Durualp, E. (2017). Çocukların gözüyle çocuk hakları. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 29-54.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum çocuğun toplumsallaşması*. (Çev. Güngör, N.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erdoğan, O. (2017). *Çocuk hakları*. İstanbul: Sıcak Yuva Vakfı.
- Ersoy, A.F. (2008). Çocuk haklarına ilişkin temel kavramlar ve çocuk hakları özleşmesi. H. Deveci. (Ed.), *Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy, A.F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: evde ve okulda çocuk haklarının eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Gönen, M. ve Yılmaz, A. (2018). Halk kütüphanelerindeki resimli çocuk kitaplarının konu yönünden incelenmesi. Kakırman Yıldız, A. ve Özdemir, L. (Editörler). *Sözlü Bildiri, 1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildirileri*, ss. 547.
- Gönen, M., Temiz, N. ve Akbaş, S.C. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: bir kütüphane programı örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (208), 76-89.
- Güleç Çakmak, H., ve Geçgel, H. (2015). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Hall, E. and Maher, A. (2012). *Children have a right to... an exploration of children's rights in early childhood education*. Independent School.
- Ilıcak, G. G. (2001). Yaşasın!.. Artık onların da söz hakkı var. *Çoluk Çocuk*, 2001(8), 27-28.
- Kantemir, E. (1979). Çocuk kitapları sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12(1), 191-202.
- Kara, Ş. (2007). Fantastik çocuk kitaplarında uzamın imgesel işlevi ve şiddet. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1 (7), 61-72.
- Karaman Kepenekci, Y. (2010). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*. 7(1). 65-83.
- Koç, O. ve Çakmaklı, G.G. (2018, Kasım). Geleceğin inşasında çocuk kütüphanelerinin rolü: atatürk çocuk kütüphanesi örneği. Kakırman Yıldız, A. ve Özdemir, L. (Editörler). *Sözlü Bildiri, 1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildirileri*, ss. 547.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 408-427.
- Lansdown, G., Jimerson, S. ve Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52 (2014), 3-12.
- McColvin, L. R. (1963). *Çocuk kütüphaneleri*. (Çev. Salgır, A.). Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.
- Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). *Examining Multicultural Picture Books for the Early Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls*. Early Childhood Research & Practice (ECRP). 2(3), 156-169.
- Merey, Z. (2013). Children's participation rights in social studies textbooks in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 3641-3645.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

- Öztürk, A. (2017). Çocuk hakları ve eğitime psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(33), 429-451.
- Polat, O. (2008). Türkiye’de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*. 2(2), 149-158.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (Çev. İnal, K.). Ankara: İmge Kitabevi (Eserin orijinali 1982’de yayımlandı).
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children’s rights in education – A research synthesis. *International Journal of Children’s Rights*, 19(2011), 661–678.
- Saguisag, L. ve Prickett, M. (2016). Introduction: Children’s rights and children’s literature. *The Lion and The Unicorn*, 40(2), 5-12.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37.
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür dergisi*. 4(7), 175-226.
- Smith, H. V. (2018). Cooking the books: what counts as literacy for young children in a public library? . *Literacy UKLA*, 52(1), 31-38.
- Soysal, S. K. (2001). UNICEF ve çocuk hakları sözleşmesi. *Çoluk Çocuk*, 2001(8), 20-21.
- Şimşek, T. (2004). *Çocuk edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Şirin, M. C. (2016). Çocuk hukuku ne değildir? Çocuk hukuku yazılarına giriş. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. (1), 49-59.
- Tek, Ö. (2002). *National playing fields association, “values and principles”, best play* (Çev.). *Çoluk Çocuk Dergisi*, (13), 25-26.
- Todres, J., ve Higinbotham, S. (2013). A person’s a person: children’s rights in children’s literature. *Columbia Human Rights Law Review*. 45(1). 1-56.
- Turan, L. ve Gerez Taşgın, F. (2018). Çocuk edebiyatında “şiddet dili” farkındalık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 232-248.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- UNICEF, (2017). 27.07.2017 <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23a.html#rd>
- Uğurlu, Z. & Gülsen, İ. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* , 1 (1) , 1-24 . DOI: 10.20860/ijoses.40982
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children’s Geographies*. 20(3). 257- 270.
- WHO, World Health Organization, (2014). *Investing in children: The European child and adolescent health strategy 2015-2020*. Copenhagen. 21.04.2019, <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/policy/investing-in-children-the-european-child-and-adolescent-health-strategy-20152020>
- Widawska, E. (2017). Participatory budgeting as a school of democracy and participation for children case study. *Pedagogic Społeczna*. 3(65). 171-193.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yazıcı, D., Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M.C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196-1209.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 88-99.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yumru, D. (2012). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-46.
- Yükselen, A. İ. (2016). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı. A. Turla (Ed.), *Okul Öncesinde Çocuk ve Medya* içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Ek-1

K1. Afacan Maymun/ Carrie Lewis	K51. Bir Zeytin Masalı/ Nihayet Yıldırım	K101. Işık ile Yaz/ Z. Şimşek	K151. Pilot Olsam/ Ana Michelle Sarı
K2. Ağaçları Koruyalım/ Mrinalini Singh	K52. Bitki ve Hayvanlarda Adaptasyon/ Joseph Midthun	K102. Işıltılı Ejderha/ Başak Güneş	K152. Prenses Güneş/ Başak Güneş
K3. Al Takkeli Dev ile Mor Takkeli Dev/ Ayla Çınaroğlu	K53. Bitkilerin Yaşam Döngüleri/ Joseph Midthun	K103. İlayda Su Balerini/ Alice Cardoso	K153. Püskül Uyumak İstemiyor/ Christian Lamblin
K4. Allah'ın Güzel İsimleri/ Özkan Öze	K54. Biz Arkadaşız/ Ümit Ögmel	K104. İlayda Gizemli Yosunlar/ Alice Cardoso	K154. Rahmet Damlaları/ Besim Ensari
K5. Altın Top/ Nurefşan Çağlaroğlu	K55. Bu Dünya Kimin?/ Aytül Akal	K105. İlayda ve Renk Cümbüşü/ Alice Cardoso	K155. Rengini Arayan Top/ Aytül Akal
K6. Anaokulunda Kış Dönemi/ Sandra Ladwig	K56. Bulut/ Hannah Cumming	K106. İlkur ile İlkbahar/ Z. Şimşek	K156. Rezzak Allah/ Özkan Öze
K7. Anaokulunda Yaz Dönemi/ Sandra Ladwig	K57. Büyük Yatakta Kim Yatacak?/ Aytül Akal	K107. İstiridye Masal Anlatıyor/ Gülşah Koryürek	K157. Rüküş Kral Ne Giymiş?/ Çiğdem Gündes
K8. Anne Çiçeği/ Nurefşan Çağlaroğlu	K58. Cemile Bir Hata Yapıyor/ Aline de Petingy	K108. İtfaiyeci Gill/ M. Tillworth	K158. Sabırlı Sakin Yürür/ Michael Ende
K9. Arı Kitabım/ Işıl Erverdi	K59. Cemile Parka Gidiyor/ Aline de Petingy	K109. İtfaiyeci Olsam/ Ana Michelle Sarı	K159. Sahili Temizleyelim/ Mrinalini Singh
K10. Arkadaşım Bahçeci/ Ralf Butschkow	K60. Ceylanların Düğünü/ Mustafa Akgün	K110. Kağıt mı? Plastik mi?/ Mrinalini Singh	K160. Sahnedeki Beyaz Kelebekler/ Nurefşan Çağlaroğlu
K11. Arkadaşım Hemşire/ Ralf Butschkow	K61. Cingöz'ün Kardeşi Oluyor/ Christian Lamblin	K111. Kanguru Kardeşler/ Nurefşan Çağlaroğlu	K161. Sandık Balığı/ Nurefşan Çağlaroğlu
K12. Arkadaşım İnşaat Ustası/ Ralf Butschkow	K62. Çakalların Oyunu/ Kısmet Türkoğlu	K112. Kar Yağınca/ Ayla Çınaroğlu	K162. Saray Gezisi/ Christa Holtei
K13. Arkadaşım Kitap/ Mustafa Balel	K63. Çırtı ile Pırtı İlkbaharı Karşılıyor/ Duygu Selçuklu	K113. Karanlıktan Korkan Çocuk/ Aytül Akal	K163. Semi Allah/ Özkan Öze
K14. Arkadaşım Motosikletli Polis/ Ralf Butschkow	K64. Çırtı ile Pırtı Kar Tatilinde / Duygu Selçuklu	K114. Kariye Müzesi/ Gülsüm Sezgin	K164. Semoş ve Çıtırkırlar/ Tuğçe Macit
K15. Arkadaşım Tarım İşletmecisi/ Ralf Butschkow	K65. Çırtı ile Pırtı Okulda/ Duygu Selçuklu	K115. Kas ve İskelet Sistemleri/ Joseph Midthun	K165. Sevgi Zinciri/ Nurefşan Çağlaroğlu
K16. Arkadaşım Temzilik İşçisi/ Ralf Butschkow	K66. Çıtır/ Carolina Rabei	K116. Keçi ve Ben / Fatih Erdoğan	K166. Sindirim ve Boşaltım Sistemleri/ Joseph Midthun
K17. Arkadaşım Veteriner Hekim/ Ralf Butschkow	K67. Çok İyi Çoban Köpeği/ Pinny Grylls	K117. Kerem ile Kış/ Z. Şimşek	K167. Solunum Sistemi/ Joseph Midthun
K18. Astronot Olsam/ Ana Michelle Sarı	K68. Çorabı Kaçan Fil Jeremi/ Eda Durak Yüksel	K118. Kırmızı Yastık/ Ayla Çınaroğlu	K168. Sonbaharda Bir Akşamüstü/ Ümit Ögmel
K19. Aşçı Olsam/ Ana Michelle Sarı	K69. Çöp Adamin Okyanus Rehberi/ Catherine Chambers	K119. Kız Kulesi/ Gülsüm Sezgin	K169. Soner ile Sonbahar/ Z. Şimşek
K20. Atıklardan Harika Şeyler Yapmak/ Mrinalini Singh	K70. Dalgıç Olsam/ Ana Michelle Sarı	K120. Kitap Canavarı/ Aytül Akal	K170. Soru Balonları/ Aytül Akal

K21. Atkılı Armut/ Nurefşan Çağlaroğlu	K71. Dedektif Can ve Kayıp Kurabiye Olayı/ Melanie Joyce	K121. Kitap Perisi/ Aytül Akal	K171. Tavşancan ile Faresu Süper Oyuncak/ Alex Scheffler
K22. Avcı Hayvanlar/ Asena Meriç	K72. Deniz ve Kumsal Canlıları/ Monika Lange	K122. Koca Yusuf'la Bir Gün/ Mustafa Orakçı	K172. Sütbeyaz'ın Doğum Günü/Sedanur Tanışır
K23. Ayıcık ile Hayvanlar/ Michael Ende	K73. Deniz' in Hikayesi/ M. Ekinsu Tamyürek	K123. Kolyeli Minareler/ Nurefşan Çağlaroğlu	K173. Şapkanın Sürprizi/ Ümit Öğmel
K24. Bahar Geldi/ Ümit Öğmel	K74. Dev ve Kuş/ Başak Güneş	K124. Korkunç, Ürkütücü Bir Kutu/Frances Watts	K174. Şaşırtıcı Hayvan Göçleri/ Jason Cockcroft
K25. Ben Allah'a İnanıyorum/ Demirhan Kadioğlu	K75. Dodo Kuşu Cosmo' nun Adası/ Joannie Beaudet	K125. Kuaför Leylek/ Mustafa Balel	K175. Şaşırtıcı Hayvan Yavruları/ Jason Cockcroft
K26. Ben Aziz Sancar/ Suat Turgut	K76. Dolaşım Sistemi/ Joseph Midthun	K126. Kuddüs Allah/ Özkan Öze	K176. Şeşe Gezegeni/ Yeşim Şamiloğlu
K27. Ben Barbaros Hayreddin/ Suat Turgut	K77. Dolunaya Kafa Tutan Kedi/ Üzeyir Gündüz	K127. Kurbağalı Göl/ Sabine Choinski	K177. Tavşan Bıdıkb Köpükler İçinde/ Seher Kılıçaslan
K28. Ben Barış Manço/ Suat Turgut	K78. Dut Yağmuru/ Nurefşan Çağlaroğlu	K128. Kuşlar Nefes Alamıyor/ Mrinalini Singh	K178. Tavşan Bıdıkb Oyun Peşinde/ Seher Kılıçaslan
K29. Ben Biruni/ Suat Turgut	K79. Elif' in Güvercinleri/ İlhami Ateş	K129. Küçük Bayan Yardımsever/ Roger Hargreaves	K179. Tavşan Terliklerim/ Ayla Çınaroğlu
K30. Ben Evliya Çelebi/ Suat Turgut	K80. Elif' in Kütüphanesi/ İlhami Ateş	K130. Küçük Bir Düş/ Lori Evert	K180. Tavşancan ile Faresu Küçük Su Birikintisi/ Alex Scheffler
K31. Ben Fatih Sultan Mehmet/ Suat Turgut	K81. Elif' in Sevimli Minnoşu/ İlhami Ateş	K131. Küçük Deniz Kızı/ Katie Daynes	K181. Tembel Fare Tini-2/ Ayla Çınaroğlu
K32. Ben Hayrettin Karaca/ Suat Turgut	K82. Evcil Hayvanlar/ Asena Meriç	K132. Küçük Sahabiler 4/ Özkan Öze	K182. Terlikleri Kim Giyecek?/ Aytül Akal
K33. Ben Hezarfen Ahmet Çelebi/ Suat Turgut	K83. Gece, Kedi ve Balık/ Ümit Öğmel	K133. Limon Ağacının Şarkısı/ Arslan Sayman	K183. Terzi Masalı/ Ayla Çınaroğlu
K34. Ben Kaybolmam/ Bengi Semerci	K84. Gezgini Bulut ve Küçük Kırmızı Valiz/ İlkay Marangoz	K134. Maymun Kral/ Anonim	K184. Tişört Fabrikası/ Meziyet Arı vd.
K35. Ben Mehmet Akif Ersoy/ Suat Turgut	K85. Gökçe Ablanın Kedisi/ N. Bağcı Çaylıoğlu	K135. Mehmetan'ın Pabucu/ Arife Kalender	K185. Tuhaf Şeyler Ormanı/ Sema Ateş
K36. Ben Meleklerle İnanıyorum/ Demirhan Kadioğlu	K86. Göl Çiçekleri/ Çiğdem Gündüş	K136. Meyveleri Seviyorum/ Nebiye Muhaydeli	K186. Uçan Süpürge, İyi Yürekli Cadı ve 4 Kafadar/ Alex Scheffler
K37. Ben Mimar Sinan/ Suat Turgut	K87. Gül Pazarı Sokağı/ Nurefşan Çağlaroğlu	K137. Minnacık Adamlar/ Mustafa Balel	K187. Üzümlü Kurabiye/ Ayla Çınaroğlu
K38. Ben Nuri Demirağ/ Suat Turgut	K88. Gülay' ın Tavşanı/ N. Bağcı Çaylıoğlu	K138. Nar Köyü/ Güler Demir	K188. Vahşi Hayvanlar/ Kolektif
K39. Ben Oktay Sinanoğlu/ Suat Turgut	K89. Güvercin Kakası/ Elizabeth Baguley	K139. Nasıl Elektrik Tasarrufu Yaparız?/ Mrinalini Singh	K189. Vak Vak Ördek/ Nevin Alan
K40. Ben Onbaşı Nezahat/ Suat Turgut	K90. Güzel Bir Koku/ Özkan Öze	K140. Nazik Karga Markette/ Nihayet Yıldırım	K190. Vız Vız Arı/ Nevin Alan
K41. Ben Piri Reis/ Suat Turgut	K91. Hacı Bektaş Veli' yle Bir Gün/ Mustafa Orakçı	K141. Neden İstediyimi Yapamıyorum?/ Oscar Brenifier	K191. Yakala Pisicik/ Nicola Parsons

K42. Ben Rauf Denkteş/ Suat Turgut	K92. Halide Edip' le Bir Gün/ Mustafa Orakçı	K142. Nene Hatun' la Bir Gün/ Mustafa Orakçı	K192. Yakıt Tasarrufu Yapalım/ Mrinalini Singh
K43. Ben Sabiha Gökçen / Suat Turgut	K93. Hastalıkla Savaş/ Joseph Midthun	K143. Ninemi Anlattığı Masallar/ Yurtseven Şen	K193. Yaramaz Çito/ Başak Güneş
K44. Ben Seyit Onbaşı/ Suat Turgut	K94. Hayatın Armağanı Prenses Kızım/ Şebnem Akyüz	K144. Okulda İlk Gün/ Ayla Çınaroğlu	K194. Yavaş/ Ayla Çınaroğlu
K45. Ben Sıdika Avar/ Suat Turgut	K95. Hayvan Davranışları / Joseph Midthun	K145. Oyun Parkında/ Ayla Çınaroğlu	K195. Yedikule Hisarı/ Gülsüm Sezgin
K46. Ben Tomris Han/ Suat Turgut	K96. Hayvanların Yapısı ve Sınıflandırılması / Joseph Midthun	K146. Oyun Zamanı!/ Amy Jones	K196. Yeni Yıl Düşü/ Lori Evert
K47. Ben Vecihi Hürkuş/ Suat Turgut	K97. Hayvanların Yaşam Döngüleri / Joseph Midthun	K147. Pako Yunke Okulde/ Cesar Vallejo	K197. Yıldız Sarayı/ Ahmet Ercan
K48. Ben Farabi/ Suat Turgut	K98. Hazır Çorba/ Nihayet Yıldırım	K148. Pamuk Cyborg ve Yedi Android/ Erkan Karasoy	K198. Yiğitlik Örneği Hz. Ali/ Suat Karadağ
K49. Bir Kış Masalı/ Ümit Ögmel	K99. Heybedeki Sır/ Çiğdem Gündes	K149. Pastal Boya/ Ayla Çınaroğlu	K199. Zaman Gezinleri Müzesi/ Zela Özgür Durmuş
K50. Bir Yaz Masalı/ Ümit Ögmel	K100. Hücre Döngüsü/ Joseph Midthun	K150. Penguenler Evsiz Kalıyor/ Mrinalini Singh	K200. Zeytin Okula Gitmek İstemiyor/ Christian Lamblin

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 21.08.2022	<i>Kabul:</i> 20.12.2022	<i>Yayın:</i> 28.02.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Sarı, T. & Samur, Ö. A. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yer alan çocuk kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi: Ankara ili örneği. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), ss. 31-44.		

PANDEMİ SONRASINA İLİŞKİN SINIF EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÖNGÖRÜ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Anıl Doğukan SARIALAI, Balıkesir Amerikan Kültür Koleji
anilsarialai@gmail.com

İlay Sultan YURTERİ, Milli Eğitim Bakanlığı
ilaycol@gmail.com

Begüm YAVUZ, Milli Eğitim Bakanlığı
begumbasar00@gmail.com

Birol SUSAM, Milli Eğitim Bakanlığı
birolsusam@gmail.com

Prof.Dr. Mehmet Kaan DEMİR,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mkdemir2000@yahoo.com

Özet

İnsanlığı 21. yüzyılın ilk çeyreğinde etkileyen en önemli olay olan COVID-19 pandemisinin Türkiye'ye olan etkileri üzerine lisansüstü öğrencilerinin öngörü becerilerini değerlendirmek çalışmanın temel amacıdır. Bu doğrultuda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde Temel Eğitim-Sınıf Eğitimi'nde öğrenim gören 33 lisansüstü öğrencisinin katıldığı bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan veriler Nvivo 11 paket programı ile incelenmiştir. Çalışma sonunda lisansüstü öğrencileri pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının artabileceğini öngörmüşlerdir. Öğretmen boyutunda lisansüstü öğrencileri öğretmen ve öğrenci ilişkisinin daha da zayıflamasının söz konusu olacağını vurgulamaktadırlar. Lisansüstü öğrencileri ailelere yönelik olarak en çok veli tutumuna ve iletişimine dair öngörüler paylaşmışlardır. Velilerin yaşadığı ekonomik zorluğun artacağına ilişkin öngörüler en sık tekrar edilen görüşlerdir. Türkiye'ye yönelik olarak da özellikle eğitim vizyonunun değişmesi en sık tekrar edilen görüş olurken, mesleklere ilişkin uygulamalı eğitimlerin niteliksizleşmesine ve toplumsal davranış problemlerindeki artışa ilişkin öngörüler lisansüstü öğrencilerinin belirttikleri öngörülerin başında gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 pandemisi, lisansüstü öğrencileri, sınıf eğitimi, öngörü becerisi.

EVALUATION OF THE FORESIGHT SKILLS OF CLASSROOM EDUCATION GRADUATE STUDENTS RELATING TO THE POST PANDEMIC

Abstract

The main purpose of the study is to evaluate the foresight skills of graduate students on the effects of the COVID-19 pandemic, which is the most important event affecting humanity from the first quarter of the 21st century, on Turkey. In this direction, the phenomenology design was used in this study, in which 33 graduate students studying in the Primary Education-Classroom Education of Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute participated. The data collected through the structured interview form were analyzed with the Nvivo 11 package program. At the end of the study, graduate students predicted that the physical and psychological health problems of the students may increase if the pandemic process continues. On the teacher side, graduate students emphasize that there will be a further weakening of the teacher-student relationship. Graduate students mostly shared their predictions about parent attitude and communication towards families. The predictions that the economic hardship experienced by the parents will increase are the most frequently repeated views. For Turkey, the change in the educational vision is the most frequently repeated opinion, while the predictions regarding the unqualified vocational training and the increase in social behavior problems are among the predictions made by the graduate students.

Key Words: COVID-19 pandemic, graduate students, classroom education, foresight skills.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Sarialai, Yurteri, Yavuz, Susam & Demir

GİRİŞ

2019 yılının son ayı, dünyayı her yönüyle etkileyen bir pandeminin başlangıç zamanı olarak tarihteki yerini almaktadır. Dünyanın her kıtasındaki, her gelişmişlik düzeyindeki, her ekonomik büyüklüğündeki ülkeyi derinden ve beklenmedik boyutta sarsan COVID-19 pandemisi, 2022 yılının sonuna yaklaşırken halen farklı varyantlarla devam etmektedir. Yakın zamanda ortaya çıkan ve insanlığı derinden etkileyen COVID-19'un tüm devlet yapılarına olan etkileri çarpıcı bir şekilde gözlenebilmektedir. Ülkelerde küresel anlamda ve dikkate değer ölçüde bir dönüşüm yaşanmaktadır. Pandemi tüm dünyada kontrol edilemeyen bir hızda yayılarak değişimi zorunlu kılmıştır (Xie, Siau ve Nah, 2020).

Geçmiş 3 yıla bakıldığında dünyanın ekonomik ve sağlık imkânları açısından en güçlü görünen ülkelerinin bile tökezlediği, uluslararası yardımlara ihtiyaç duyduğu durumlar yaşamıştır. Özellikle Avrupa kıtasındaki yaşlı nüfusun azaldığı, ekonomi modellerinin değiştiği, sağlık ve tarım yatırımlarının önemini arttırdığı, eğitimin okulun dört duvarından teknoloji desteğiyle evin dört duvarına döndüğü değişimler yaşanmıştır. Dünyada 6 milyon doğrudan pandemi sebebiyle gerçekleşen ölümlerin yanı sıra Euronews (2022) bazı uzmanlara dayanarak pandemiyle bağlantılı ölümlerin 16 milyonu bulunduğunu iddia etmektedir. Dünya ekonomilerinin, eğitim sistemlerinin bu yeni duruma küresel çöküşle karşılık vermesi Türkiye'yi de etkilemiş ve etki boyutu uzun vadede kendini hissettirmesi beklenen bir gerçek olmuştur. Tüm dünyada etkisini gösteren salgın krizi yalnızca sistemleri değil o sisteme dâhil olan toplumu, aileleri ve kişileri etkilemektedir (Sarı ve Sarı, 2020). Bu sebeple bir ülkenin millileşme vizyonu; küresel bir kriz anında ülke çıkarlarını şekillendirmesinin yanında; bir toplumun güçlü bir itirazı ve karşı duruşudur. Türkiye'de uzun vadede eğitime bu şekilde devam edilmesi, farklı açılardan süreci zorlaştıran nedenler ortaya çıkaracaktır. Bu durumun teknik, psikolojik, ulusal, toplumsal ve ekonomik olarak kendisini göstermesi beklenmektedir. Eğitime mekândan bağımsız olarak devam edilmesi ve sistem içerisindeki problemlerin ortadan kaldırılması gereklidir. Bu süreci yaşayan genç neslin bu yeni normale; fiziksel, psikolojik ve bilişsel olarak hazırlanması noktasında ailelere, eğitimcilere ve yöneticilere önemli görevler düşmektedir.

Pandeminin Türkiye ekonomisi üzerinde yarattığı belirsizlik ve tehlike gözle görülür niteliktedir. COVID-19'dan kaynaklı olarak tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de var olan gelir gider dengesizliği geleceğe ilişkin olumsuz görüşleri güçlendirmiştir. Kriz anında halka yönelik maddi ve psikolojik destek paketlerinin sunulması, ülke ekonomisinin harekete geçirilmesini sağlayacaktır. Bu noktada ülkelerin geleceğe yönelik kalkınma planlarının işlevselliği kilit noktadadır. Türkiye'nin var olan imkânları ile pandemi sürecinde yaşadığı problemlerinin asıl kaynağına giderek yol izlemesi önemli bir adımdır (Sertkaya ve Baş, 2021). Pandemi sonrasında ülke rezervlerinin ve mali kaynakların sürece yönelik yön değiştirmesi ve devamlılığının sağlanması iyileşme sürecini kolaylaştıracaktır. Bu süreçte sağlam sebeplere dayandırılarak yapılan öngörüler; belirsizliğin, kaygının ve güvensizliğin var olduğu bir düzende istikrarlı bir geleceğin inşasını destekleyecektir.

Ülkemizde yaşanan yeni düzen; uygulanan eğitim sisteminin etkin ve pasif yönlerini ortaya koyarken, eğitim paydaşlarına da sürecin avantajlarına ve dezavantajlarına dair farkındalık kazandırmıştır (Özer ve Suna, 2020). Geçmişteki öğretiler ilerideki olası tehditler ile mücadelede ihtiyaç duyulan öngörülere zemin hazırlar. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından hazırlanan 2005 raporunda eğitim sistemlerinin itici gücünü devlet, aile, öğretmen ve öğrenciler olarak belirtmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin sisteme yönelik eleştirilerinin, öngörülerinin ve beklentilerinin eğitimin sürdürülebilir olmasında mihenk taşı olduğunu belirtmektedir. Yaşanan bu zorlu süreç, ülke düzeninin ve uyguladıkları sistemlerin değişmesine sebep olan sıkıntıları ortaya çıkarmaktadır. Eti ve Karaduman (2020), yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının salgın sürecinde uygulanan öğretim yöntemlerinin mesleki alandaki eksikliklerini fark ederek, bunların sonuçlarına yönelik öngörülerini belirtmektedir. Appel (2020) çalışmasında öğretmen uzmanlığını bilgi, özerklik ve yükümlülük olarak betimlemektedir. Bu noktada eğitimde lokomotif görevini üstlenen öğretmenlerin, ülke refahı için öngörü becerisine sahip olması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu beceri, ülkelerin geleceklerini inşa ederken yetkinlik sağlamaktadır. Suddendorf, Nielsen ve Gehlen (2011) öngörü becerisini; başarılı insanların özüne inildiğinde ileride yaşanabilecek olası durumları ve gereksinimleri sezebilmeleri olarak belirtmektedir. Lambert ve diğ., (2020) öğretmen adaylarının salgın sürecindeki yeni düzende ülkenin geleceğine dair süresiz bir belirsizlik duygusu hissettiklerini belirtmektedir. Geleceğin yordayıcısı olarak karşımıza çıkan öngörü, alanyazında yeni bir kavramdır. Çünkü küresel boyutta yaşanan salgında ihtiyaçların, beklentilerin, ihtimallerin ve ilerleyen teknolojinin getirisi olarak geleceğe ilişkin araştırmalar önem kazanmıştır. Hedeflenen yeni düzenin uygulanmasında ve devamlılığının sağlanmasında eldeki sayısal verilerin yetersiz kaldığı belirtilebilir.

Rees, Crampton, Gauld ve MacDonell'e (2018) göre tahmin, geçmiş yaşantılardan yakın geleceğe olan etkisini belirtirken; öngörü ise yaşanan değişim üzerindeki etkileri, yönelimi ve belirsizliğin resmedilmesini sağlar. Gariboldi, Lin, Bland, Auplish ve Cawthorne (2021) ülke yöneticilerinin, sahadaki uygulayıcıların riski azaltan, belirsizliklere karşı direnen ve avantajları dikkate alan öngörülerine değer vermesi önemlidir. Bunun sebebi ise değişen düzende güvenli bir geleceğin şekillenmesi için doğru stratejilerin belirlenebilmesidir. Nissen (2020), öngörü, bilimsel bilgiye ulaşmada kullanılan yenilikçi düşünce yapısı olarak ifade etmektedir. Suddendorf ve diğ., (2011) ise gelecekteki olası bir yaşantının, belirli bir hedefe uygun olarak gerçekleşme ihtimalinin zihinsel tasarımı olarak belirtmektedir. Ataseven (2013) öngörü, bir unsurun varsayımları doğrultusunda, ilerleyen zamanlarda karışılabilir durumlar olarak açıklamaktadır. Öngörüler ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenen bir durumdur. Kapu (2010), öngörü becerisinin yaşanan olaylardan hareketle gelecekteki yaşanması olası durumlara karşı hareket alanı sağladığını paylaşmaktadır. Öngörü sosyal devlet anlayışının içerdiği eğitim, ekonomi, sağlık gibi sistemlere ilişkin aksaklıkları, geleceğe dair düzeltici tavsiyelerdir (Sarıtış, 2006). Georghiou ve Harper (2011) ise öngörü, var olan sisteme yönelik yapılan toplumun kendisine özgü stratejik hamlesi olarak görmektedir. Martin (2010) öngörü, bir toplumun geleceğinin temelini, ekonomisini ve sosyal düzenini etkileyen ve şekillendiren bir unsur olarak açıklamaktadır.

Öngörü becerisine sahip olmak, kişinin sürekli olarak ritmi değişen hayatına uyumluluğunu sağlar. Buradaki amaç ise yaşanan durumdan yola çıkarak gelecekteki olaylara erken müdahaledir. Öngörü becerisinin önemi ise yaşanabilecek olumsuzlukların avantaja çevrilebilmesi noktasında anlaşılmaktadır (Suddendorf, 2013). Yapılan araştırmalar, öngörünün geçerliliğini arttıran unsurları özellikle kişinin zihinsel yeterliliği, problem çözme becerisi, karakter özellikleri ve sağduyusu olarak belirtmektedir (Olkiwicz, 2015). Aynı zamanda işbirlikçi bir kıvrak zekâyı, yaratıcı bir kurgu becerisi gibi özelliklerin birleşimini sağlamaktadır. Öngörü becerisinin gelişmesinde, geçmişe bakmak önemlidir. Bireyin ya da toplumun yaşadıkları, benliğine dair farkındalığı ve olayların sonuçlarının etkilerinin iyi analiz edilmesi hassas bir noktadır. Aslında geçmişten gelen öğrenilmişlik ile geleceğe yön verebilme kabiliyetidir. Milojević (2021) araştırmasında, olası pandemi sürecinde güvenli bir gelecek için belirtilen stratejik öngörülerin yetersiz kalma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca geçmişte yaşanan salgınlardan alınan dersler ile geleceğe dair çözümlerin amaca uygunluğunu vurgulamıştır. Günümüze kadar süregelen geleneksel eğitimle yetişen öğrenci ve öğretmenler için çevrimiçi sınıflarda öğrenmek ve öğretmek farklı bir birikim olmaktadır. Bu süreci deneyimleyenlerin; bu yeni düzeni nasıl idrak ettikleri ve neleri öngördükleri önem arz etmektedir. Asya Kalkınma Bankası'nın, geleceğe, düşünceye ve öngörüye ilişkin yayınında Matters (2020) hükümetlerin öngörü olgusunu merkeze alarak, uygulanan sistemler için toplumsal bir ülküye yönelmenin gerekliliğine değinmektedir. Bunun önemini ise bu olguyu karşılaşılabilecek güçlüklerde direnç sağlayan kılavuz olarak belirtmektedir. Martin (1995), öngörünün sürdürülebilir olması ve birden fazla varsayıma dayanması olarak iki temel özelliğinin altını çizmektedir. Hacıcler (2022), pandemi süresince öngörü becerisini araştırdığı çalışmada varsayımlar ile başarıyı değişken olarak almıştır. Araştırma bulguları pandemide kısa vadeli stratejik öngörüler uygulandığını belirtmektedir. Buna bağlı öngörü becerisinin ise sistemlerin işleyişindeki aksaklıkların çözümünde rehberlik ettiğini ifade etmektedir. İnsanlığın ilerleyen yıllarda da benzer durumlarla karşılaşma ihtimali yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple şimdinin yargıları ve yönelimleri gelecekteki krizlerle baş edilmesinde fayda sağlayacaktır. Literatürde Türkiye'de önceden benzer çalışmaya ulaşamadığından bu çalışmada, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin pandemi dönemi etkisi çerçevesinde Türkiye'ye dair öngörülerinin ortaya konulup değerlendirilmesi üzerine çalışılmıştır.

YÖNTEM

COVID-19 pandemisinin devam etmesi ve eğitim kurumlarının açılmaması ya da kısmi açılması durumlarında lisansüstü öğrencilerinin; pandemi durumunun Türkiye'ye, eğitim paydaşlarına ve eğitim sistemine olan etkilerine dair öngörülerini hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "olgu bilim" deseni kullanılmıştır. Olgu bilim desende ulaşılmak istenen verilerin odak noktası, durumu yaşayan ya da daha önce tecrübe etmiş kişilerdir (Kılıç Çakmak, Karadeniz Oran, Demirel, Büyükoztürk ve Akgün, 2019).

Araştırma Grubu

Araştırmacının çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde Temel Eğitim-Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören 33 lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin amacı; önceden belirlenmiş ölçütlere göre durumların incelenmesidir. Yapılan çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından belirleneceği gibi önceden hazırlanmış ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). "Pandemi

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Sarıalaj, Yurteri, Yavuz, Susam & Demir

sürecinde Türkiye’de bulunan lisansüstü öğrencileri” ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu’nun 15/26-E-84026528-050.01.04-2200192925 sayılı bilimsel araştırma etik kurul onayına dayanarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan soru formları, hazırlık aşamasında alanyazın taranarak uzman görüşleri alınmıştır. Sürecin sonunda araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 adet sorunun yer aldığı soru formu kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin öğrencilere yönelik öngörülleri nedir?
- 2- Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin öğretmenlere yönelik öngörülleri nedir?
- 3- Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin ailelere yönelik öngörülleri nedir?
- 4- Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin Türkiye’ye yönelik öngörülleri nedir?

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi belirli bir düzen içerisinde verilerin kodlanması ve kategorize edilmesini sağlayan bir analiz tekniği olarak belirtilebilir (Kılıç Çakmak ve diğ., 2019). Araştırma verileri kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kategorize edilen veriler anlamlı olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler NVIVO 11 programı ile modellenmiştir. Araştırma süresince lisansüstü öğrencileri tarafından birden fazla görüşün paylaşıldığı görülmektedir. Bu sebeple tablolarda yer alan frekans değerleri (f) görüş sayısını belirtmektedir.

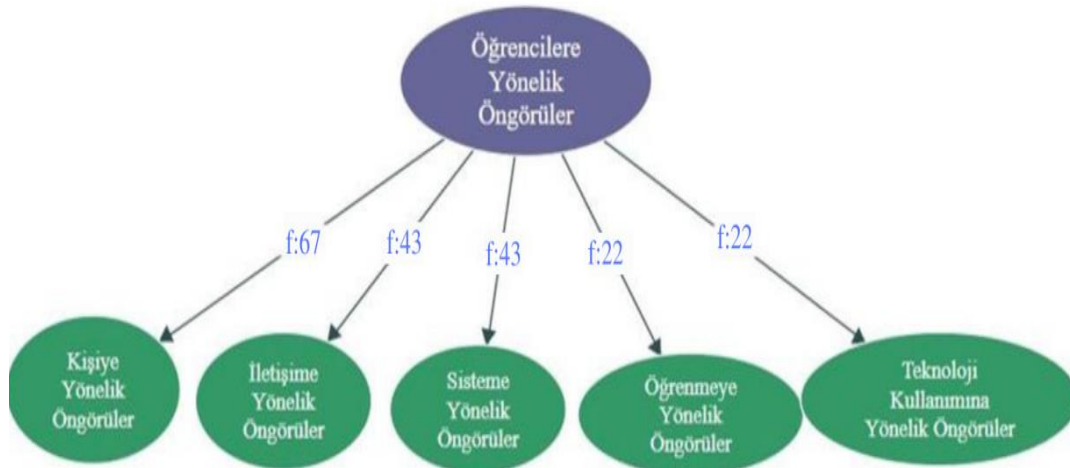
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde lisansüstü öğrencilerinin pandeminin ülke ve eğitim sistemi üzerindeki etkilerine yönelik öngörülleri araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak sunulmuştur. Araştırmada “*Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve Türkiye’ye yönelik öngörüleriniz nelerdir?*” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrencilere Yönelik Öngörülleri

Bu başlıkta araştırmanın ilk amacı olan “*Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğrencilere yönelik öngörüleriniz nelerdir?*” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Lisansüstü öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “*kişiyeye yönelik öngörüler*”, “*iletişime yönelik öngörüler*”, “*sisteme yönelik öngörüler*”, “*öğrenmeye yönelik öngörüler*” ve “*teknoloji kullanımına yönelik öngörüler*” olarak 5 gruba ayrılarak lisansüstü öğrencilerinin görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1: Öğrencilere Yönelik Öngörüler



Şekil 1’de katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin “*kişiyeye yönelik öngörüler*” (f:67) , “*iletişime yönelik öngörüler*” (f:43), “*sisteme yönelik öngörüler*” (f:43), “*öğrenmeye yönelik öngörüler*” (f:22) ve “*teknoloji kullanımına yönelik öngörüler*” (f:22) olarak 5 gruba ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin yer aldığı *kişiyeye yönelik öngörüler* Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Kişiyeye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Sağlık sorunlarının ortaya çıkması	24
Evlenme yaşının düşmesi	6
Dikkat eksikliği/dağınıklığının görülmesi	5
Düşünme becerilerinin gelişmemesi	5
Meslek seçimlerinin hatalı yapılması	4
Bedensel gelişimin geride kalması	3
Mesleki becerilerin yetersiz kalması	3
Olumsuz kişilik davranışlarının artması	3
Motivasyonun düşmesi	3
Bireysel farkındalığın azalması	2
Zararlı alışkanlıklarda artış	2
Akademik başarısızlıkta artış	2
Motivasyonun artması	2
Akademik kaygının artması	1
Meslek edinme yaşının düşmesi	1
Beslenme alışkanlıklarının düzene girmesi	1

Tablo 1 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin kişiyeye yönelik öngörülerinde “*sağlık sorunlarının ortaya çıkması*” (f:24) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö13, Ö15 ve Ö17’nin görüşleri şu şekildedir:

Ö13: “*Öğrenciler kitaplardan uzaklaşıp dijital olarak öğrenme-öğretme sürecine sürekli katıldıklarında göz sağlıkları bozulma tehlikesiyle karşı karşıya gelecektir.*”

Ö15: “*Öğrencilerde hareketsizlik temelli fiziksel ve ruhsal sorunlar ortaya çıkabilir. Özellikle hareketsizlik sonucu kamburluk, eklem ağrıları yaşayabilirler.*”

Ö17: “*Çocuklarda sağlık sorunları oluşabilir. Çünkü altı saat boyunca üst üste oturan çocuklarda başta göz sağlığı olmak üzere kamburluk, kemik eğriliği, obezite gibi problemler ortaya çıkabilir.*”

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcılar öğrencilere yönelik kişisel öngörülerinde en çok sağlık sorunlarının ortaya çıkacağını, sağlık sorunlarının psikolojik ve fizyolojik olabileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda katılımcılar çevrimiçi eğitimin devam etmesi ile öğrencilerin öğrenme isteklerinin azalması, bireyin eğitim öğretim ortamından uzak kalması gibi sebepler ile öğrencilerin odak noktalarının farklı şeylere yönelebileceğini ve bu durumun erken yaşta evlilikleri ortaya çıkarabileceğini belirtmektedir. Katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin yer aldığı *iletişime yönelik öngörüler* Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2: İletişime Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Sosyalleşmenin azalması	24
İletişim becerilerinin olumsuz etkilenmesi	8
Öğretmen öğrenci ilişkisinin kurulamaması	5
Aile içi iletişim problemleri yaşanması	3
Aile içi şiddetin artması	1
Okul dışı iletişimin artması	1
Aile bireyleri arasında iletişimin artması	1

Tablo 2 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin iletişime yönelik öngörülerinde “*sosyalleşmenin azalması*” (f:24) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö3, Ö6 ve Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Okul sadece öğrencilerin eğitim aldıkları yer değil, aynı zamanda sosyalleştikleri yerdir. Uzaktan devam eden bir süreçte öğrenci akademik olarak başarılı olsa bile sosyal anlamda gelişimi zayıf kalacaktır. Bu da gelecek nesillerin içe dönük, yalnız, asosyal, bencil olmasına zemin hazırlar.”

Ö6: “Çocukların sosyal gelişimlerinde arkadaşları önemli bir paya sahiptir. Bu durum okuldan ve arkadaşlarından uzak kalan çocukları olumsuz etkileyebilir.”

Ö9: “ Öğrencilerin sosyal beceriler ve ilişkiler açısından çok geriye gideceklerini düşünüyorum. Çünkü okul öğrenciler için aynı zamanda bir sosyalleşme alanıdır. Özellikle şehirlerde öğrencilerin sosyal ilişkileri en aktif yaşadıkları alanların okullar olduğu göz önüne alınırsa, okulların açılmaması öğrencilerin asosyal bireyler olmasına neden olabilir.”

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar öğrencilerin iletişimine yönelik öngörülerinde sosyalleşmenin azalacağını ifade etmektedir. Katılımcılar sosyalleşmenin azalmasının yanında iletişim becerilerinin olumsuz etkileneceğini belirtmektedir. Sosyalleşmenin azalması, iletişim becerilerinin olumsuz etkilenmesi ile öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisini ve aile içi ilişkileri zedeleyeceği üzerinde durmaktadır. Katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin yer aldığı sisteme yönelik öngörüler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3: Sisteme Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Fırsat eşitsizliğinde artış	15
Çocuk işçi sayısının artması	7
Mekân ve zaman algısının ortadan kalkması	5
Özel gereksinimli öğrencilerin tanımlanamaması	4
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin verimsizleşmesi	3
İlgi duyulan alana yönelme	3
Erken okul terkinde artış	2
Derse katılımın azalması	1
Derse yönelik dikkatin artması	1
Zorunlu eğitim uygulamasının göz ardı edilmesi	1
Eğitimde devamlılığın sağlanması	1

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin sisteme yönelik öngörülerinde arasında “fırsat eşitsizliğinde artış” (f:15) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö26, Ö28 ve Ö31’in görüşleri şu şekildedir:

Ö26: “Eğitimdeki fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanamazlar. Pandemi süreci bizlere eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan da uygulanabilir bir tarafının olduğunu göstermesinin yanı sıra herkesin eşit imkânlara sahip olmadığını da açıkça gösterdi. Uzaktan eğitim için gerekli alt yapı ve ekipmana sahip olmayan çocuklar uzaktan eğitime katılamayıp eğitimden geri kaldılar. Okullar olmazsa bu eşitsizlikler çok daha derin ve telafi edilemez hale gelip öğrencilerin kayıpları daha büyük oranlarla devam eder.”

Ö28: “Yeterli teknolojiye sahip telefon, tablet ve bilgisayarları olmayanlar eğitime katılmada aksaklık yaşayacaklar ve böylelikle eğitimden mahrum kalacaklar.”

Ö31: “Öğrenciler açısından eğitim-öğretim yönünden çok büyük farklılıklar oluşacaktır. Uzaktan eğitime bağlanamayan binlerce öğrencinin olduğu düşünülürse okuma yazmayı bile bilmeyen bir grupta da karşılaşabiliriz.”

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcılar sisteme yönelik öngörülerinde fırsat eşitsizliğinde artışlar olacağını ifade etmektedir. Katılımcılar fırsat eşitsizliğini bireylerin her birinin eşit imkânlarda olmadığını ve uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için gerekli ortamda bulunmadığını örnek göstererek açıklamaktadır. Fırsat eşitsizliğinin yanında çocuk işçi sayısında artış olabileceğini öngören katılımcılar bu durumu öğrencilerin gerekli ortama sahip olmamasının eğitim hayatlarını devam ettirmek yerine erken yaşta ekonomik özgürlüklerini kazanmaya yönlendirebileceklerini belirtmektedir. Katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin yer aldığı öğrenmeye yönelik öngörüler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenmeye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Okul kültürünü öğrenmede zorluk yaşaması	5
Deneyimleyerek öğrenme ortamından uzak kalınması	5
Bireysel öğrenme fırsatı	5
Akran öğretimi problemleri yaşanması	3
İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmemesi	2
Okuldan bağımsız öğrenme	1
Zaman yönetiminin gelişmesi	1

Tablo 4 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin öğrenmeye yönelik öngörülleri arasında “okul kültürünü öğrenmede zorluk yaşaması” (f:5), “deneyimleyerek öğrenme ortamından uzak kalınması” (f:5) ve “bireysel öğrenme fırsatı” (f:5) görüşleri dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö18, Ö31 ve Ö37’nin görüşleri şu şekildedir:

Ö18: “Okulların hiç açılmayacağı ortamda eğitimi dijital platformlarda yürütmek durumunda kalındığında yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştiremeyeceği için öğrenciler öğrendiklerini gerçek hayata aktarmada sorun yaşayacaklardır. Bu da onları pratikte yetersiz bireyler haline getirecektir.”

Ö31: “Öğrenciler sınıf ortamında belli kurallar ve disiplinle yetiştiriliyordu. Uzaktan eğitimle öğrencilerde bu disiplinin ve kurallara uyma davranışlarında azalma görülebilir. Kendi ev ortamlarında aşırı rahat ortam içinde kuralları unutacaklardır ya da hiç öğrenemeyeceklerdir.”

Ö37: “Öğrenciler kendilerini ve öğrenme yöntemlerini tanıyacak ve buna göre kendileri için düzenlenmiş öğrenme yöntemine bağlı olarak yetiştirilecek. Kişiselleştirilmiş öğrenme gerçekleşecektir. Öğrenmenin seviyeleri olacak ve öğrenciler öğrenim gerçekleştirdikçe bu seviyelerde ilerleyebilecek. Eğer seviyeyi geçmekte zorlanırlarsa, eksikliklerini gidermeleri için gerekli şekilde çalışıp tekrar yapmalarına olanak sağlanacak. Yani genele uymayacaklar, seviye sadece sınıf geçmeyle ölçülmeyecek, ilerleme süreci kişiselleşecek ve eğitim süreci onlara uyacak.”

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar öğrenmeye yönelik öngörülerinde öğrencilerin okul ortamında bulunmaması sebebi ile okul kültürünü öğrenmede zorluk yaşayacağını ve ilerleyen süreçte okula gelen öğrencilerin adaptasyon problemleri ile karşı karşıya kalacağını öngörmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamında bulunmaması ile ders esnasında yaparak öğrenebileceği kazanımlardan uzak kalması ile deneyimleyerek öğrenme yaşantılarının oluşmayacağını ifade etmektedir. Bu görüşlerin yanında bazı katılımcılar çevrimiçi eğitime yönelik olumlu bir öngöründe bulunarak öğrencilerin bireysel öğrenme fırsatı elde edebileceğini belirtmektedir. Katılımcıların öğrencilere yönelik öngörülerinin yer aldığı teknoloji kullanımına yönelik öngörülleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Teknoloji Kullanımına Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Teknoloji bağımlılığında artış	13
Dijital okuryazarlığın gelişmesi	6
Siber zorbalığa maruz kalma	3

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik öngörülleri arasında “teknoloji bağımlılığında artış” (f:13) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö17, Ö21 ve Ö34’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö17: “Teknolojiye olan ihtiyaç beraberinde bağımlılığı da getirebilir. Çünkü uzaktan eğitim ile okula devam etmek zorunda kalan öğrenciler durumu normalleştireceklerdir.”

Ö21: “Teknoloji bağımlılığı artış gösterebilir. Çocuklar okul ortamında sınıflarda, açık havada eğitim görürken okulun olmamasıyla birlikte tamamen teknolojiye bağımlı hale gelecekler. Bu da teknoloji bağımlılığının artmasına sebep olacaktır.”

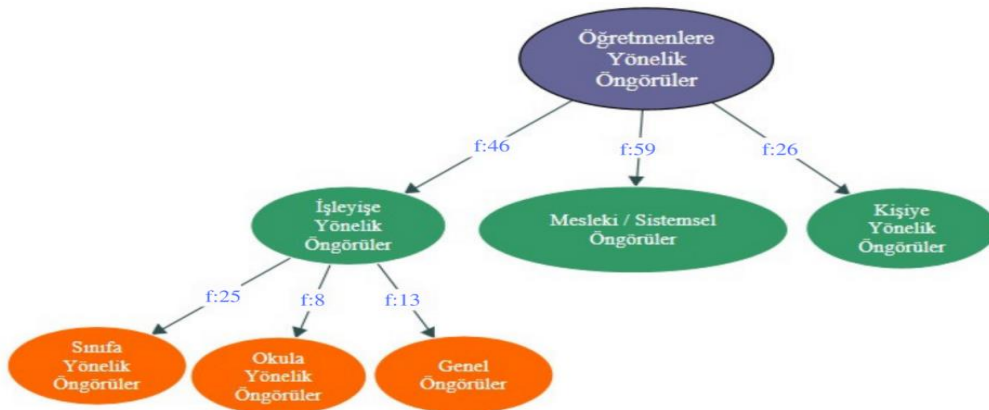
Ö34: “Okullar açılmazsa; öğrencilerde bilgisayar, ekran vb. bağımlılığı ortaya çıkacaktır. Çocukların genel anlamda ekran karşısında uzun süre kalmaları sonucunda olumsuz yönde etkilenmeleri olacaktır. Uzun süre bilgisayar ve ekran karşısında kalmaları sonucunda çocuklarda bağımlılık ortaya çıkacaktır. Çocuklarda belirli bir zaman sonunda gerek ders esnasında gerek ders dışında bütün vakitlerinin internet ve bilgisayar ortamında vakit geçirmeye başlayacaklardır.”

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar teknoloji kullanımına yönelik öngörülerinde öğrencilerin teknoloji bağımlılıklarında artış olabileceğini ifade etmektedir. Katılımcılar öğrencilerin gündelik yaşantıları dışında ders sürecini de teknolojik aletler karşısında geçirmeleri hem zorunlu teknolojik alet kullanımına yol açacağını hem de bu alana yönelik istek ve alışkanlığın artacağını belirtmektedir. Bu görüş dışında bazı katılımcılar teknoloji kullanımını olumlu açıdan ele alarak öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Öğretmenlere Yönelik Öngörülleri

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt amacı olan “Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğretmenlere yönelik öngörüleriniz nelerdir?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “işleyişe yönelik öngörüler”, “mesleki/sistemsel öngörüler” ve “kişiyeye yönelik öngörüler” olarak 3 gruba ayrılarak lisansüstü öğrencilerinin görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Öğretmenlere Yönelik Öngörüler



Şekil 2’de lisansüstü öğrencilerinin öğretmenlere yönelik öngörülerinin “işleyişe yönelik öngörüler” (f:46), “mesleki/ sistemsel öngörüler” (f:59) ve “kişiyeye yönelik öngörüler” (f:26) olarak 3 gruba ayrıldığı görülmektedir. İşleyişe yönelik öngörüler ise “sınıfa yönelik öngörüler” (f:25), “okula yönelik öngörüler” (f:8) ve “genel öngörüler” (f:13) olarak ayrılmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin, öğretmenlere yönelik öngörülerinin işleyişe yönelik olanları Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıfa Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Öğretmen-öğrenci ilişkisinde zayıflama	12
Sınıf yönetiminin zorlaşması	8
Ölçme sorunları yaşanması	3
Ders planlamada sıkıntı yaşanması	2

Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin sınıfa yönelik öngörülleri arasında “öğretmen-öğrenci ilişkisinde zayıflama” (f:12) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö15 ve Ö21’in görüşleri şu şekildedir:

Ö15: “Sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşayabilirler öğrencilerin dikkatini toplamada zafiyetler gözlenebilir. Özellikle iletişimde kullanılan yakınlık yöntemiyle öğrenci dikkatini toplama yöntemini uygulamada sıkıntı yaşayabilir.”

Ö21: “Öğrenci-öğretmen arasında bağ oluşmayacaktır. Okullarda öğrenci ve öğretmen arasında kurulan güçlü ve olumlu bir bağ vardır. Okulun yokluğunda böyle bir bağ olmayacaktır. Pek çok öğrenci öğretmenini yolda görse tanımayacaktır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi soyut kalacaktır.”

Tablo 7 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin okula yönelik öngörülerini arası “öğretmenler arası etkileşimin azalması” (f:3) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö19 ve Ö26’nın görüşleri şu şekildedir:

Tablo 7: Okula Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Öğretmenler arası etkileşimin azalması	3
Öğretmenin iş yükünde artış	2
Öğretmenler arası rekabette artış	2
Evrak yükünde hafifleme	1

Ö19: “Okulların tamamen kapanması ile bazı öğretmenler işlerini kaybederken uzaktan öğretim ile mesleklerine devam eden öğretmenlerin de iş yükü ve yorgunluğu artacaktır. Ders katılım raporları her öğretmenden istenen resmi belgeler halini alacaktır. Öğrencilerin öğrenme sürecini takip etmek için veli ve öğrenciler ile iletişim kurma ihtiyacı artacaktır, bu da neredeyse bitmeyen bir iletişim trafiği anlamına gelir öğretmenler için. Tüm bunlar artan iş yükü ile birlikte öğretmenlere fiziksel ve zihinsel yorgunluk olarak dönecektir.”

Ö26: “Okullar olmazsa öğretmenler arası etkileşim son bulur. Okullar sadece öğretmenlerin gidip ders anlattığı, etkinlik yaptırdığı yerler değil aynı zamanda meslektaşların birlikte olup bilgi ve deneyim alışverişinde bulunduğu yerlerdir. Dolayısıyla, okullar açılmazsa/olmazsa öğretmenler sadece kendi bilgi ve tecrübeleri ile yetinmek zorunda kalarak profesyonel gelişimleri eleştiri ve katkıdan yoksun bir halde sürecektir.”

Tablo 8: Genel Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Öğretmenin rehber rolüne geçmesi	8
Öğretmen –aile işbirliğinin artması	3
Dijital okula olumlu bakışta artma	2

Tablo 8 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin genel öngörülerini arası “öğretmenin rehber rolüne geçmesi” (f:8) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö14 ve Ö30’un görüşleri şu şekildedir:

Ö14: “Aileler de okulların açılmama ihtimaline karşı uzaktan eğitim sistemini bir çıkış noktası olarak görecekle ve öğretmenin sanal ortamda yürütülen rehberliği ile eğitime kesintisiz devam edebileceklerdir.”

Ö30: “Öğretmen bu senaryoda hem teorik bilgi veren hem öğrenme öğretme ortamlarında rehberlik görevini üstlenen kişi olacaktır. Aynı zamanda öğretmenin çağın gereklerini yerine getirecek seviyede teknolojik ve dijital bilgiye sahip olması beklenir. Öğretmenden rehberlik görevini yerine getirirken aynı zamanda öğrencilerin ilgi, alaka ve hazırbulunuşluk seviyelerini takip ederek, beceriye yönlendirme dolayısıyla da mesleğe yöneltme kararlarını öğrenciyle birlikte alması beklenecektir.”

Lisansüstü öğrencilerinin öğretmenlere yönelik öngörülerinin yer aldığı “kişiyeye yönelik öngörüler” Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Kişiyeye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Sağlık sorunlarında artış	13
Motivasyon düşmesi	8
Öğretmenlerin özel zamanının azalması	4
Kişisel gelişime yöneliş	1

Tablo 9 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin kişiyeye yönelik öngörülerini arası “sağlık sorunlarında artış” (f:13) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö4, Ö6 ve Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Stres, yetersizlik duygusu ve hareketsiz yaşamın sonucunda depresyona girebilirler.”

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Sarıalaj, Yurteri, Yavuz, Susam & Demir

Ö6: “Okulların hiç açılmaması, öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerde de çeşitli sağlık problemlerine sebep olabilir. Çünkü uzun süre ekran başında kalmak hem vücut sağlığını hem de psikolojik sorunları beraberinde getirebilir.”

Ö9: “Öğretmenlerin önemli bir bölümünün sağlık problemlerinin (göz, boyun, sırt vb.) artacağını, bu durumun da uzaktan da olsa eğitimin kalitesine olumsuz yansıtacağını öngörüyorum. Çünkü yaşanan pandemi döneminde yaptığım uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ve tablet kullanımına bağlı olarak boyun ve sırt ağrıları oluşmaya başladı.”

Lisansüstü öğrencilerinin öğretmenlere yönelik öngörülerinde “mesleki/sistemsel öngörüler” Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Mesleki/ Sistemsel Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Teknoloji kullanımında artış	19
Öğretmenlik itibarının zayıflaması	7
Öğretmen işsizliğinde artış	7
Emekliliğe ayrılmada artış	5
Öğretmene ihtiyaç azalması	4
Eğitim ağlarının ortaya çıkması	4
Öğretmen yetiştirmenin farklılaşması	4
Öğretmenlerin tayin sorununun çözülmesi	3
Hizmet içi eğitim ihtiyacında artış	3
Özel okul öğretmenlerinin mağdur olması	2
Emekliliğe ayrılmada azalma	1

Tablo 10 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin mesleki/ sistemsel öngörülerinde “teknoloji kullanımında artış” (f:19) görüşü dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö5 ve Ö32’nin görüşleri şu şekildedir:

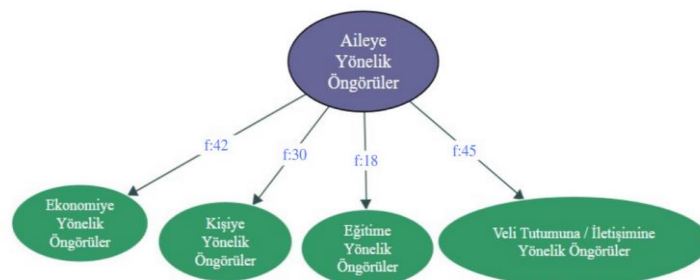
Ö5: “Öğretmenlerin uzaktan eğitime destek sağlayacak teknolojik donanım bilgisi artar. Öğretmenler okula gidemese de farklı uygulamalardan birçok ev ortamını sınırlılıkları olsa da sınıfa çevirmeyi başardı. Bu süreçte bilmediği, kullanmadığı birçok teknolojik cihazı ve uygulamayı kullandı. Okullar açılmazsa öğretmenler daha etkili olmak adına teknoloji bilgilerini kat kat artırıyorlar.”

Ö32: “Bilgisayar dahi hiç açmamış öğretmenler teknoloji ile buluştu. Çünkü uzaktan eğitim ile öğretmenler derslerini çevrimiçi olarak bilgisayar ortamında öğrenciye aktarıyor. Bugüne kadar bilgisayar kullanmayıp yazılıları, ders etkinliklerini eliyle yazarak yapıyordu. Artık bilgisayar kullanabiliyor oldular.”

Lisansüstü Öğrencilerinin Aileye Yönelik Öngörüler

Bu başlıkta araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda aileye yönelik öngörüleriniz nelerdir?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Lisansüstü öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “ekonomiye yönelik öngörüler”, “kişiyeye yönelik öngörüler”, “eğitime yönelik öngörüler” ve “Veli tutumuna/iletişimine yönelik öngörüler” olarak 4 gruba ayrılarak lisansüstü öğrencilerinin görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3: Aileye Yönelik Öngörüler



Şekil 3'te ailelere yönelik öngörülerin “ekonomiye yönelik öngörüler” (f:42), “kişiyeye yönelik öngörüler” (f:30), “eğitime yönelik öngörüler” (f:18) ve “Veli tutumuna/iletişimine yönelik öngörüler” (f:45) olarak 4 gruba ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların ağırlıklı olarak veli tutumuna ve iletişimine yönelik öngörülerde bulundukları görülmektedir. Aynı zamanda ekonomiye yönelik öngörülerin frekans değerlerinin yüksek olması da önemlidir. Lisansüstü öğrencilerinin aileye yönelik öngörülerinin yer aldığı “ekonomiye yönelik öngörüler” Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Ekonomiye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Ekonomik zorlukların artması	19
Eğitim giderlerinin artması	6
Çalışan ebeveynlerin hayatının zorlaşması	5
Çalışan kadın sayısının azalması	5
Eğitim giderlerinde azalma	4
Çocuk işçi sayısının artması	3

Tablo 11 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin ekonomiye yönelik öngörülerinde “ekonomik zorlukların artması” (f:19) görüşünü vurgulaması dikkat çekmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan Ö4, Ö11 ve Ö32’nin görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Pandemi nedeniyle birçok ebeveyn işini kaybetmiştir. Yaşadıkları ekonomik kriz nedeniyle eğitime de öğrenciyeye de gereken zamanı ayıramamıştır.”

Ö11: “Aile bütçesinde teknolojik araç gereçlere ayrılan payın arttırılması gerekecek. Uzaktan eğitime dönüşmesi ile beraber aileler çocuklarına kesintisiz ve kaliteli bir eğitim verme isteği sonucunda yeni teknolojilere daha çok bütçe ayırmak durumunda kalacaklardır. Örneğin evde mevcut olan bilgisayarlar bazı programları çalıştırmada yeterli olmayacağından bir üst modelinin alınması gerekecektir.”

Ö32: “Ailelerde ekonomik olumsuzluklara yol açar. Çünkü öncelikle uzaktan eğitime devam edebilmesi için hangi yaşta olursa olsun öğrenciyeye tablet, bilgisayar, telefon, internet gibi derse girebileceği bir teknik desteği sağlamak zorunda kaldılar ve bu özellikle çok çocuklu ailelerde olumsuzluk yarattı.”

Elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin pandemi sürecinin devam etmesi durumunda özellikle maddi imkânların yetersizliği ile var olan ekonomik sıkıntıların daha da artmasına yönelik öngörülerde bulundukları görülmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin aileye yönelik öngörülerinin yer aldığı kişiyeye yönelik öngörüler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Kişiyeye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Kişisel gelişime ilginin artması	14
Psikolojik sorunlarda artış	5
Sportif faaliyetlerin öneminin artması	4
Profesyonel desteğe ihtiyaç duyulması	4
Teknoloji bağımlılığının artması	1
Ebeveynlerin özel alanın azalması	1
Kriz yönetimi becerisinin kazanılması	1

Tablo 12 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin kişiyeye yönelik öngörülerinde “kişisel gelişime ilginin artması” (f:14) yönündeki görüşler, diğerlerinden belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan Ö5 ve Ö14’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Okullar açılmazsa; aile içinde sosyolojik ve psikolojik bozulmalar görülecektir. Yaşamış oldukları sıkıntılar aile bireylerine hem şahsi hem bütünsel olarak psikolojik sıkıntılar ortaya çıkaracaktır. Ailedeki her birey toplumdaki

ve ailedeki rolünün dışına çıktığından dolayı iç huzur ve kişisel bütünlüğü kaybetme veya zarar görme ortaya çıkacaktır.”

Ö14: “Aileler çocuklarının derslerine bir yere kadar yardımcı olabilecek; bu durum bazı ailelerin teknolojinin de yardımıyla çocuklarına yardımcı olabilmek adına daha çok araştırma yapmaya yöneltecek, derslerin içeriği hakkında daha fazla bilgi sahibi olacaklardır.”

Katılımcılar pandeminin devam etmesi halinde, uzaktan eğitimin sonucu olarak teknoloji bağımlılığı oranındaki artışa ilişkin görüş belirtmektedirler. Bu durum aile bireylerindeki psikolojik sorunların artacağına işaret etmektedir. Bu noktada ise profesyonel desteğe ve sportif faaliyetlere yönelimde belirgin bir artışın olacağı öngörülmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin aileye yönelik öngörülerinin yer aldığı “eğitime yönelik öngörüler” Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Eğitime Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Velilerin öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi	5
Öğretmen- veli ilişkisinin güçlenmesi	5
Özel öğrencilerin dezavantajının artması	3
Teknolojik materyal ihtiyacının artması	2
Öğrenci takibinin zorlaşması	2
Kız çocuklarını eğitimden çekilmesi	1

Tablo 13 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin kişiye yönelik öngörülerinde en fazla “velilerin öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi” (f:5) ile “öğretmen-veli ilişkisinin güçlenmesi” (f:5) yönünde öngörüler ifade edilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan Ö4 ve Ö19’un görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Bilinçli olan eğitilmiş velilerin çocukları ile eğitimsiz velilerin çocukları arasında uçurum oluşacaktır.”

Ö19: “Okulların tamamen kapatıldığı bir dönemde dikkate alınması gereken bir diğer grup da özel gereksinime muhtaç çocukların aileleridir. Bu özel çocuklara sundukları imkânlar da farklı olacaktır. Özellikle otizm tanısı almış çocukların ekrandan uzak kalması gerektiği bilindiğinden burada uzaktan öğretim için şartları elverişli hale getirmekten öte bir çaba gerekmektedir. İmkân sahibi aileler özel çocuklara evde eğitim imkânını rahatlıkla sağlayabilecektir. Tam tersi bir durumda ise bu çocukların hayata entegre edilmesi, gelişmesi imkânsız hale gelecektir. Kötü şartlar aileleri üzüntü ve strese sürüklerken özel gereksinimli bu çocukları hayattan koparacaktır.”

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların aileler için eğitime dair öngörülerinde velilerin istemsiz olarak öğrencinin akademik başarısına olumsuz yöndeki etkisi kendini gösterecektir. Bu durumda ise hasarın en aza indirilmesi için öğretmenle olan ilişkilerin önemli olacağını belirtmektedirler. Lisansüstü öğrencilerinin aileye yönelik öngörülerinin yer aldığı Veli tutumuna/iletişimine yönelik öngörüler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Veli Tutumuna/İletişimine Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Aile içi şiddetin artması	15
Olumsuz veli tutumunda artış	7
Öğrenme ortamlarının öneminin artması	6
Ebeveyn rollerinin değişmesi	5
Bilinçli veli anlayışının gelişmesi	3
Uyum probleminin yaşanması	3
Aile içi iletişimin artması	2
Aile fertlerinin sosyalleşememesi	2
Ebeveynlerin otokontrolü sağlayamaması	2

Tablo 14 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin en fazla “aile içi şiddetin artması” (f:15) yönündeki öngörülerinde ortaya çıkmaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan Ö3 ve Ö15’in görüşleri şu şekildedir:

Ö3: "Aile içi şiddet vakalarında artış olacağını düşünüyorum. Ülkemizde birçok ailede ne yazık ki korku odaklı denetim kültürü anlayışı hâkim. Çocukların sürekli evde olması ebeveynlerinin sürekli gözetimi altında olmalarına neden olur. Okula gidip sosyalleşemeyen enerjilerini atamayan özellikle de ergenlik çağındaki çocukların velileriyle sürekli problem yaşayacaklarını düşünüyorum."

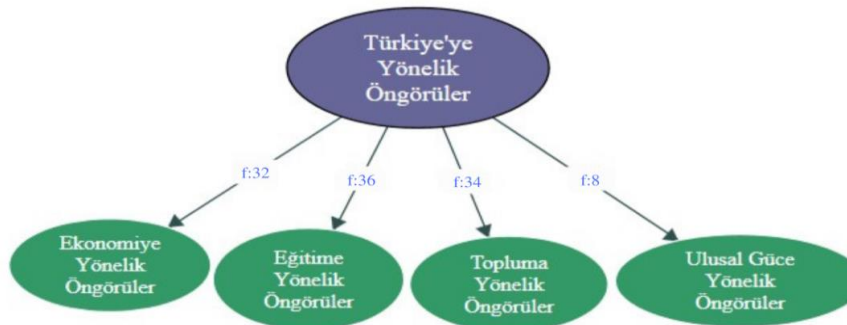
Ö15: "Çocuklarla çatışmalarda artış olabilir. Öğrencilerle fazla bir arada bulunan özellikle ergenlik döneminde çocuğu olan aileler de bu sorunları yaşayacaktır."

Belirtilen görüşler doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin veli profili, tutum ve iletişim yönünden farklılık göstermektedir. Bir kısım velilerin sürece yönelik bilinç kazandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenme ortamlarının önemine ilişkin farkındalık oluşmuştur. Buna rağmen bu süreçte ebeveyn rollerinin değişmesi ile birlikte velilerde olumsuz tutumların kendini gösterdiği katılımcılarca belirtilmektedir. Bu durumun sonucu olarak ise aile şiddetinin artmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Türkiye'ye Yönelik Öngörüler

Bu başlıkta araştırmanın son alt amacı olan "Pandemi sürecinin devam etmesi durumunda Türkiye'ye yönelik öngörüleriniz nelerdir?" sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin "ekonomiye yönelik öngörüler", "eğitime yönelik öngörüler", "topluma yönelik öngörüler" ve "ulusal güce yönelik öngörüler" olarak 4 gruba ayrılarak lisansüstü öğrencilerinin görüşleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4: Türkiye'ye Yönelik Öngörüler



Şekil 4'te lisansüstü öğrencilerinin öngörülerinin "ekonomiye yönelik öngörüler" (f:32), "eğitime yönelik öngörüler" (f:36), "topluma yönelik öngörüler" (f:34) ve "ulusal güce yönelik öngörüler" (f:8) olarak 4 gruba ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların ağırlıklı olarak eğitime yönelik öngörülerde bulundukları görülmektedir. Ancak katılımcılar tarafından belirtilen ekonomiye ve topluma yönelik öngörülerin frekans değerleri de dikkat çekicidir. Lisansüstü öğrencilerinin Türkiye'ye yönelik öngörülerinin yer aldığı ekonomiye yönelik öngörüler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Ekonomiye Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
İşsizlik artışı	6
Eğitime ayrılan bütçenin azalması	6
Farklı iş sektörlerinin çoğalması	4
Dengesiz gelir dağılımı	4
Ekonomik krizin derinleşmesi	4
Kadınların iş hayatından çekilmesi	3
İş gücünün niteliksizleşmesi	3
Altyapı maliyetlerinin artması	2

Tablo 15 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin özellikle ekonomiye yönelik öngörülerinde “İşsizlik artışı”(f:6) ile “Eğitime ayrılan bütçenin azalmasına”(f:5) ilişkin görüşlerin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan Ö7 ve Ö31’in görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Ülkemiz ilk olarak; üretimin azalması, çalışan kesimin kısıtlamalara uğraması, hammadde temininde zorluklar yaşanması sebebiyle ekonomik güçlüklerle karşı karşıya kalır. Yatırım çeşitliliği yerine kaynaklarımızı sağlık giderlerine yönlendirmek zorunda kalırız. Okullarla bağlantısı olan kantin, okul servisleri gibi alanlarda hizmet veren, çalışan kişilerin maddi ve manevi problemleri artar.”

Ö31: “Okullar açılmazsa; ilerleyen yıllarda ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları bu süreçten en az etkilenecek yine kendi aileleri gibi ekonomik olarak belirli bir seviyede olacaktır. Bu da gelir dağılımlarında dengesizlikler ortaya çıkaracaktır. Böylelikle ülkemizde istenilmeden de olsa bir kast sistemi ortaya çıkacaktır.”

Lisansüstü öğrencilerinin Türkiye’ye yönelik öngörülerinin yer aldığı eğitime yönelik öngörüler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Eğitime Yönelik Öngörülere Ait Bulgular

Kategoriler	f
Eğitim vizyonunun değişmesi	7
Uygulamalı mesleki eğitimlerin niteliksizleşmesi	6
Toplumsal davranış problemlerinin artması	6
Eğitim yatırımlarının artması	3
Mekân algısının ortadan kalkması	3
Kültürel faaliyetlerin azalması	3
Eğitim atölyelerinin işlevini yitirmesi	3
Sosyal bilimlerin önem kazanması	2
Öğretmen ihtiyacının azalması	2
Öğretmenliğin öneminin artması	1

Tablo 16 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin eğitime yönelik öngörülerinde en fazla “eğitim vizyonunun değişmesi” (f:7) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca “Uygulamalı mesleki eğitimlerin niteliksizleşmesi” (f:6) ve “Toplumsal davranış problemlerinin artması” (f:6) yönünde belirtilen görüşlere ait frekans değerleri de diğer görüşlere göre oldukça fazladır. Aşağıda araştırmaya katılan Ö23, Ö13’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö23: “Türkiye’de eğitime ayrılan pay azalacaktır, uzaktan eğitimin devam etmesi ve okulların kapalı olması sebebi ile bağlantılı olarak. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları revize edilecek ve sınavla yerleşilen okulların pek de bir önemi kalmayacak ve merkezi yerleştirme sınav sistemi kalkacak.”

Ö13: “Türkiye’de nitelikli insan gücü yetiştirmedeki sıkıntı artacaktır. Uygulamalı eğitimden eksik kalınacaktır. Mimarlık, mühendislik gibi mesleki eğitim gerektiren ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı olarak yapılan eğitimden eksik kalınacaktır. Eğitim geleceğe yapılan yatırımdır. Bireyler okula gitmedikçe sosyal yaşamdan uzak kalacaklar ve sanat, spor, kültür gibi açılardan kendilerini gerçekleştiremeyecekler ve ilerleyen yıllarda bu bireylerin topluma kazanımında sıkıntı olacaktır.”

Katılımcılar pandeminin devam etmesi halinde yöneticilerin, eğitim vizyonunda zorunlu değişikliğe gidebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte hizmet sektöründeki meslek çalışanlarının niteliksiz eğitimler alacaklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrencileri kişilerin toplumsal uyum problemleri yaşayabileceği görüşünde birleşmektedirler. Lisansüstü öğrencilerinin Türkiye’ye yönelik öngörülerinin yer aldığı topluma yönelik öngörüler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: *Topluma Yönelik Öngörülere Ait Bulgular*

Kategoriler	f
Fırsat eşitsizliğinin artması	12
Toplumsal değerlerin önemsizleşmesi	10
Milli değerlerin aktarılamaması	3
Tersine göç artışı	3
Kültürel etkileşimin azalması	2
PDR hizmetlerine ihtiyacın artması	2
Çocuk işçi kavramının normalleşmesi	1
Siber zorbalığın artması	1

Tablo 17 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin topluma yönelik öngörülerinde “*fırsat eşitsizliğinin artması*”(f:12)’na ilişkin görüş paylaşılmıştır. Ayrıca “*toplumsal değerlerin önemsizleşmesi*” (f:10) yönündeki görüşe ait frekans değeri, diğer görüşlere göre oldukça fazladır. Aşağıda araştırmaya katılan Ö9 ve Ö6’nın görüşleri şu şekildedir:

Ö9:“Ülkemizde insanlar arası iletişim problemleri ve hoşgörüsüzlük artacaktır. Çünkü okullarda öğrencilere sadece bilgi değil sevgi, saygı, gibi çok kıymetli değerler verilmektedir. Bu değerlerin okulun sosyal ortamında verilmemesi durumunda öğrenciler gelecekte empati, hoşgörü gibi değerlerden uzak kalacaktır. Ülkemizin problemleri siyasetçilere, öğretmenlere, doktorlara vb. sahip olmasını sağlar.”

Ö6:“Okulların açılmaması ülkemizin sosyal devlet anlayışının sorgulanmasına neden olacaktır. Çünkü okulların açık olmaması eğitim alma noktasında sosyal adaletsizliğin artmasına neden olacaktır.”

Lisansüstü öğrencilerinin Türkiye’ye yönelik öngörülerin yer aldığı *ulusal güce yönelik öngörüler* Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: *Ulusal Güce Yönelik Öngörülere Ait Bulgular*

Kategoriler	f
Uluslararası düzeyde eğitim açısından geri kalınması	2
Kalkınma planlarının öneminin artması	2
Uzak ve yakın hedeflerimizin ertelenmesi	2
Milli yazılımlara yönelik yatırımların artması	2

Tablo 18 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin ulusal güce yönelik öngörülerini birbiri ile benzer ölçüde nitelendirmektedir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda Türkiye’nin geleceğine dair olumlu ve olumsuz yönde öngörülerin belirtildiği görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan Ö25, Ö31’in görüşleri şu şekildedir:

Ö25: “Okulların açılmaması durumunda ülkenin dış dünya tarafından güvenilir bir ülke olmadığı anlaşılabacaktır. Ve bu da her açıdan ülkenin itibarının zedelenmesine neden olacaktır.”

Ö31: “Devlete ve millete karşı olumlu bağlılık kurulamaz. Uzun vadede toplumlarda yıkıcı etkilerle karşılaşılır: Okulların en temel işlevlerinden birisi devletin ihtiyacı olan insan potansiyelini yetiştirmektir. Devletini ve milletini seven, bağlılığı olan insan yetiştirmek o toplumun bekası için önemlidir.”

Katılımcılar arasında yön değiştiren eğitim stratejilerinin ülke ekonomisine olumsuz yönde etki edeceğine dair görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca milli yatırımların ülkenin uluslararası saygınlığına katkı sağlamasına ilişkin öngörüler de çarpıcı bir şekilde görülmektedir. Genel olarak paylaşılan görüşler ve frekans değerleri dikkate alındığında katılımcıların, pandeminin sonucu olarak sosyo-ekonomik ve milli unsurların birbirinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği kanısında oldukları görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İnsan olgusunun salgın sürecinde hem özne hem yüklem hem yol hem de yolcu olduğu görülmektedir. Bu sebeple durum, “Ülke insanı yeni normalin hazırladığı geleceği nasıl daha güçlü karşılayabilir?” sorusunu aklı getirmektedir. COVID-19 pandemisi insan hayatını her açıdan bozguna uğratıp yaşamın ahengini ve alışlagelen

düzeni değiştirmiştir. Yine de içinde bulunulan yaşam döngüsünde karşılaşılan sıkıntılar ve yıkılan tabular, insanın var olan düzeni ve baktığı pencereyi tekrar sorgulamasına imkân tanımaktadır. Tam bu noktada ise bireyin yaşamı, yaşadığı toplum düzenini ve dâhil olduğu sistemi idrak edebilmesini sağlar.

Pandemi süreci ekonomik ve sağlık krizi yaşatırken, bir yandan da eğitim sistemlerini çökerten bir virüs olarak etki etmiştir. Sosyal mesafeyi sağlamak ve bulaşın hızını kesmek için eğitime ara verilmiştir. ILO (2020) yayınladığı raporda dünyadaki milyonlarca öğrencinin eğitim hayatlarının kesintiye uğradığını belirtmektedir. COVID-19 bu zamana kadar uygulanan eğitim sistemlerine en yıkıcı etkisi olan ve yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin yaşamında iz bırakan bir salgındır (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2022). Sağlık sistemine olan yıkıcı etkisiyle kendini gösteren COVID-19, beklenmeyen bir hızla eğitimin ve ekonomilerin çöküşünü beraberinde getirmiştir (McKee ve Stuckler, 2020). 2019 yılından beri dünya ülkeleri güç odaklı küresel yatırımlarına ara vermiştir. Bu süre zarfında zorunlulukların getirisi olarak hizmet sektörlerinde köklü değişikliğe yönelmiştir. Habicher, Windegger, Gracht ve Pechlaner (2022) uluslararası ekonomik işleyişin yerine toplumların güvenli ve rahat bir yaşam sürmesinin temele alındığı görülmektedir. Sağlık sorunlarının dışında da var olan sosyal ve ekonomik eşitsizliği insanlığın yüzüne çarparak, uçurumu daha da derinleştirmiştir (Berkhout ve diğ., 2021).

Türkiye’de öngörü becerisi ile doğrudan ilgili benzer bir çalışmaya rastlanmadığından sonuçlarını kıyaslama imkânı pek bulunmayan bu araştırmanın ilk alt amacına göre lisansüstü öğrencileri pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğrencilere ilişkin en çok kişiye yönelik öngörülerde bulunmaktadır. Kişiye yönelik olarak ise en çok fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının artması yönünde görüşler vardır. Görgülü Arı ve Hayır Kanat’ın (2020) araştırmasına göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde uzun süre çevrimiçi materyaller kullanması odaklanma ve sosyalleşememe sorunlarını ortaya çıkaracaktır. Araştırmanın ikinci alt amacına göre lisansüstü öğrencileri pandemi sürecinin devam etmesi durumunda öğretmenlere yönelik olarak en fazla sürecin işleyişine dair öngörülerde bulunmaktadır. Sürecin işleyişinde ise özellikle sınıfa yönelik olarak öğretmen ve öğrenci ilişkisinin daha da zayıflamasına dair görüş belirtmektedirler. Araştırmanın üçüncü alt amacına göre lisansüstü öğrencileri pandemi sürecinin devam etmesi durumunda ailelere yönelik olarak en çok veli tutumuna ve iletişimine dair öngörüler paylaşmaktadırlar. Aile bireyleri veli olarak ele alındığında ise yaşadıkları ekonomik zorluğun artacağına ilişkin öngörüler en sık tekrar edilen görüşlerdir. Araştırmanın dördüncü alt amacına göre lisansüstü öğrencileri pandemi sürecinin devam etmesi durumunda Türkiye’ye yönelik olarak özellikle eğitime dair öngörülerde bulunmaktadır. Belirtilen görüşler arasında eğitim vizyonunun değişeceği en sık tekrar edilen görüş olurken, mesleklere ilişkin uygulamalı eğitimlerin niteliksizleşmesine ve toplumsal davranış problemlerindeki artışa ilişkin öngörüler de önem arz etmektedir. Görgülü Arı ve Hayır Kanat’ın (2020) araştırmasına göre COVID-19 salgını sona erdikten sonra sosyal ilişkilerde azalma ve temas gerektiren davranışlarda azalma gibi çıkarımlarda bulunmalarının nedeni olarak şuan için sosyalleşme ortamlarının virüsün yayılmasına olanak sağlayan ortamlar olarak görülmesinin etkisi olduğu ve bu açıdan belirttiklerini düşündürmektedir.

Toplumlar için etkisi ve süresi kestirilemeyen bir dönem yaşanmaktadır. Yaşanan salgın döneminde yeni normale uyum sağlanabilmesinde; eğitimciler ve adaylar için dijital pedagojide iyileşmenin önemi artmıştır. Aktif olarak görev yapan öğretmenler ile özellikle mesleğe yeni başlayacak adaylar için öğrencinin derse etkin katılımını üst düzeyde hedeflenmesi ve eğitim içeriklerinin dijital ortama taşınması, süreci zorlu kılmıştır. Ayrıca öğretmenlere de iş yükü getirmiştir (Allen ve diğ., 2020). Bir ülkedeki en önemli zenginlik ülkenin eğitim vizyonunun insanı merkeze alması ve revize edilebilir olmasıdır (Elçi ve Tünkler, 2022). Bu yöndeki uzaktan eğitim, belirsizlikle başlayan bu süreçte uyum sorunlarını kısa sürede ortadan kaldırmaktadır. Ancak öğrencilerin aktif olduğu sosyal öğrenme üzerindeki yıkıcı etkileri de tahmin edilebilir niteliktedir. Öğrenciler üzerindeki nicelik ve nitelik yönünden olumsuz etkilerinin gelecekte daha da günyüzüne çıkacağı aşikârdır. Bireyselleşmenin kendini gösterdiği bu süreçte, yeni neslin teknoloji kullanım becerileri bu süreci kolaylaştıran en temel unsurlar arasındadır (Arıkan, 2020). Değişkenlik gösteren en temel belirtilerden diğeri de eğitime dairdir. Salgın önlemleri kapsamında okulların kapatılması eğitim paydaşlarının yanında; sosyal yaşamı ve öğrenci popülasyonunun yarattığı ekonomik canlılığı da etkilemiştir. Pandemi etkisinin bireyler üzerinde uzun yıllar hissedileceğine dair anlayışın yerleştiği görülmektedir.

Eğitim sistemlerinin ileriki yıllarda pandemiye direnç gösterecek bir yapıda olması gerekmektedir. Çünkü salgının toplumun en küçük yapısı olan aileler üzerindeki ekonomik değişkenliğine olan etkisi öğrenciler arasında eşitsizliği arttıracaktır. İleriye dönük olarak salgın ülkelerin; politikalarında, sosyal devlet anlayışlarında, teknolojik ve

ekonomik stratejileri üzerinde engellenemez neticeler doğuracaktır. Pandemi süresince yaşanan teknik sorunlar, ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve çevresel faktörler öğrencilerin eğitim-öğretimden geri kalmasına ayrıca okul terklerinin sayısında da artışa sebep olacaktır (Lambert, ve diğ., 2020). Dünya Sağlık Örgütü [WHO] (2020) pandemi sürecinin tüm dünyada bireylerin psikolojik sorunlarının artmasına sebep olduğunu paylaşmaktadır. Ayrıca bireylerin ruh sağlıkları için kişisel çabası toplumların yarınları için en temel dönüşüm olacağını öngörmektedir. Sosyal açıdan bakıldığında mesleki ve aile unsurlarına ilişkin rollerin değişimi, artan beklentiler ve sorumluluklar kadınlara gönülsüz dayatmaları getirmiştir (Habicher ve diğ., 2022). Tüm bu yıkıcı ve yıpratıcı süreç içerisinde dahi, pandeminin geleceğe yönelik umutları ve motivasyonu canlı tutan etkileri de görülmektedir. Yaşanan bu çöküş birlikte deneyimlenen bir sürecin, toplum içerisindeki ilişkileri daha da güçlendireceğini ve yaşanan topluma karşı aidiyet duygusunun artacağını göstermektedir (Habicher ve diğ., 2022). Bireyler arasındaki bu bütünlük yarının getireceği kişisel ve toplumsal olumsuzlukların öngörülmesini ve iyileştirici bir yolun izlenebilmesini sağlamaktadır (Gariboldi ve diğ., 2021)

Araştırma sonucunda benzer çalışmalar da olmadığından önerilerin ayrı bir önemi bulunmaktadır: Öğretmen adaylarına öngörü kavramının güvenli ve dinamik bir geleceğin kurulabilmesi adına bu becerilere eğitim fakültesi dersleri arasında ayrıntılı olarak yer verilebilir. Pandeminin öngörü kavramına ve uygulanabilirliğine dair etkileri üzerinde çalışılabilir. Karşılaşılabilecek olası bir kriz anında var olan sistemlerin dinamik kalmasını sağlayacak, öngörüye temele alan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine ilişkin araştırmalar yapılabilir. Değişen eğitim politikalarına karşı öğretmenlerin uyumunu sağlayacak hizmet içi eğitimler düzlenebilir. Fırsat eşitliğinin artırılması noktasında teknik ve ekonomik yatırım planları uygulanabilir. Pandemi sürecinin devamında, değişimin temel dinamikleri esas alınarak istenmeyen problemlerin yaşanabilmesi nedeniyle hükümetlerin öngörü becerisinin kazanılmasına yönelik çalışmaları desteklemesi önemlidir. Zorlu geçen salgın sonrasında, sürecin hızla iyileştirilebilmesi için akademisyenler, iş insanları, hükümet yöneticileri ve diğer paydaşlar arasında şeffaf bir işbirliği yapılabilir. Pandeminin ülkeye olan etkilerinin düzenlenmesinde yalnızca öngörüler sunarak süreci yönetmek ve planlamak kısa vadeli çözümler üretecektir. Bu sebeple alana hâkim, süreci tecrübe eden eğitimcilerle yöneticilerin sürecin planlanması, fikir alışverişi, kriz yönetimi ve öngörülerin değerlendirilmesi noktasındaki uyumları önemlidir. Pandemi sürecinde ve sonrasında bu işbirliği sürecin en kıymetli işçilik ayağıdır.

KAYNAKÇA

- Allen, J., Rowan, L., & Singh P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233–236.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Appel, M. (2020). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 301-315.
doi: 10.1080/1359866x.2019.1644611
- Arı, A. G. ve Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayı, 459-492.
- Ataseven, B. (2013). Yapay sinir ağları ile öngörü modellemesi. *Öneri Dergisi*, 10(39), 101-115.
<https://doi.org/10.14783/od.v10i39.1012000311>
- Berkhout, E., Galasso, N., Lawson, M., Rivero Morales, P. A., Taneja, A., & Vázquez Pimentel, D. A. (2021). The inequality virus: bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy. 23.01.2023 tarihinde <https://policy-practice.oxfam.org/resources/the-inequality-virus-bringing-together-a-world-torn-apart-by-coronavirus-throug-621149/> adresinden ulaşılmıştır.
- Elçi, İ. ve Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörüler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324.
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. DOI: 10.37669/milliegitim.787238
- Euronews. (2022, May 5). Dünya Sağlık Örgütü: COVID-19 pandemisi 15 milyona yakın can aldı. 23.01.2023 tarihinde <https://tr.euronews.com/2022/05/05/dunya-sagl-k-orgutu-COVID-19-pandemisi-15-milyona-yak-n-can-ald> adresinden ulaşılmıştır.
- Gariboldi, M. I., Lin, V., Bland, J., Auplish, M., & Cawthorne, A. (2021). Foresight in the time of COVID-19. *The Lancet Regional Health - Western Pacific*, 6, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2020.100049>

- Georghiou, L., & Harper, J. C. (2011). From priority-setting to articulation of demand: Foresight for research and innovation policy and strategy. *Futures*, 43(3), 243-251.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.11.003>
- Habicher, D., Windegger, F., Gracht, H. A., & Pechlaner, H. (2022). Beyond the COVID-19 crisis: A research note on post-pandemic scenarios for South Tyrol 2030. *Technological forecasting and social change*, 180, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121749>
- International Labour Organization. (2020, June). COVID-19 and the education sector [Press release]. Retrieved 23.01.2023, from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf.
- Inayatullah, S. ve Black, P. (2020). Neither a black swan nor a zombie apocalypse: the futures of a world with the COVID-19 coronavirus. *Journal of Futures Studies*, 18, 1-6.
- Kapu, H. (2010). Sosyal sermaye ve organizasyonların öngörü yeteneğini geliştirme gücü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22 (1), 259-288.
- Kılıç Çakmak, E., Karadeniz Oran, Ş., Demirel, F., Büyüköztürk, Ş. ve Akgün, Ö. E. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pagem Akademi.
- Lambert, H., Gupte, J., Fletcher, H., Hammond, L., Lowe, N., Pelling, M., ... & Shanks, K. (2020). COVID-19 as a global challenge: towards an inclusive and sustainable future. *The Lancet Planetary Health*, 4(8), 312-e314.
[https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30168-6](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30168-6)
- Martin, B. R. (1995). Foresight in science and technology. *Technology Analysis & Strategic Management*, 7(2), 139-168.
- Martin, B. R. (2010). The origins of the concept of 'foresight'in science and technology: An insider's perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(9), 1438-1447.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2010.06.009>
- Matters, W. F. (2020, April). Futures thinking in Asia and the Pacific. Retrieved, 23.01.2023, from <https://think-asia.org/handle/11540/11814>
- Milojević, I. (2021). COVID-19 and pandemic preparedness: Foresight narratives and public sector responses. *Journal of Futures Studies*, 26(1), 1-18.
[https://doi.org/10.6531/JFS.202003_24\(3\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.202003_24(3).0002)
- Nissen, L. (2020). Social work and the future in a post-COVID 19 world: A foresight lens and a call to action for the profession. *Journal of Technology in Human Services*, 38(4), 309-330.
DOI: 10.1080/15228835.2020.1796892
- Olkiewicz, M. (2015). The competencies of a manager as a determinant of the organisation's development. *Economics and Organisation of Enterprises*, 7(786), 63-72.
- Ozcan S. (2006). Systems thinking for foresight. (Publication No. 23267449) [Master dissertation, Manchester University], Manchester Institute of Innovation Research
- Özer M. ve Suna H. E.(2020). COVID-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut (Eds.), *Küresel Salgının Anatomisi*. (ss. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Rees, G. H., Crampton, P., Gauld, R., & MacDonell, S. (2018). The promise of complementarity: Using the methods of foresight for health workforce planning. *Health Services Management Research*, 31(2), 97-105.
<https://doi.org/10.1177/0951484818770408>
- Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 49-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/56102/742188>
- Saritas, O., Burmaoglu, S. ve Ozdemir, D. (2022). The evolution of Foresight: What evidence is there in scientific publications? *Futures*, 137, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.102916>
- Sertkaya, B. ve Baş, S. (2021). COVID-19 salgınının Türkiye ekonomisi üzerine etkileri: riskler ve olası senaryolar. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 147-167.
DOI: 10.53092/duibfd.911378
- Suddendorf, T., Nielsen, M., & von Gehlen, R. (2011). Children's capacity to remember a novel problem and to secure its future solution. *Developmental science*, 14(1), 26-33.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00950.x>

- Suddendorf, T. (2013). Mental time travel: continuities and discontinuities. *Trends in cognitive sciences*, 17(4), 151-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2013.01.011>
- TÜBİTAK (2005, Ocak 26). Vizyon-2023 teknoloji öngörü projesi. 23.01.2023 tarihinde http://www.fen.bilkent.edu.tr/~hakioglu/ymfec/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg_corr.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- UNESCO (2022, July 7). The impact of COVID-19 on student voice: Testimonies from students and teachers. 23.01.2023 tarihinde <https://www.unesco.org/en/articles/impact-COVID-19-student-voice-testimonies-students-and-teachers> adresinden ulaşılmıştır.
- WHO (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on noncommunicable disease resources and services: results of a rapid assessment. 23.01.2023 tarihinde <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/334136/9789240010291-eng.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F. H. (2020). COVID-19 pandemic—online education in the new normal and next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 12. 09.2022	<i>Kabul:</i> 21.12.2023	<i>Yayın:</i> 28.02.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Sarılai, A.D., Yurteri, İ.S., Yavuz, B., Susam, B. & Demir, M.K. (2023). Pandemi sonrasına ilişkin sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin öngörü becerilerinin değerlendirilmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), ss. 45-63.		

MODERN ERA STRATEGY AND SOCIAL MEDIA: SOCIAL MEDIA EDUCATION PROBLEM

Prof. Dr. Sedat CERECİ

Hatay Mustafa Kemal University Communication Faculty

s.cereci@gmail.com

ORCID-0000-0002-3762-6483

Abstract

In this study, the nature of social media, which is the most common and most effective tool in the modern age, is discussed and the way of using the opportunities provided by social media is evaluated. In addition to the use of social media for communication and socialization purposes, the fact that there are also incorrect or malicious uses leads to the approach that using social media requires an education. Social media is some attractive and dangerous instruments of modern era that was planned correctly as a force. Social media attracted people and stole their time and energy since the last period of 20.th century and extends its sovereignty area. In order to benefit from social media in the most convenient way, social media education is required.

Key Words: Social media, education, modern problem.

INTRODUCTION

The unconscious use of social media, which is the most popular tool of the Modern Era, causes many problems. Social media, which is the most common tools of the modern era, includes risks as well as many benefits. Making the most of social media and avoiding bosses is only possible with education. Social media provided people many different facilities in communication, in business, in shopping, in science and in entertainment since it emerged and it extends its attraction area every day. The people who can reach electricity and internet can use social media in the world. Especially mobile phones brought incredible chance to use and social media and many people got it. According to some surveys, numerous people use social media incorrectly (Kumar and Shah, 2018: 30). There are a lot of wrong and illegal sharing in social media and social media sometimes causes dangers. In Russia, the girl playing the computer game called the Blue Whale has committed suicide by throwing herself down, by the rules of the game, by throwing herself down on the 15th floor and another girl shot herself with father's rifle in Adana in 2019. The subject has been discussed once more (Cerenci, 2018: 131). In another news report, a 32-year-old German named Sven K. was killed by his wife, Kirstin K., who had fled his man for 6 years. There are many criminal and judicial incidents in the world caused by social media.

Social media is, in a sense, the result of technical, social, cultural and humane developments throughout history used for economical-political purposes (Taprial and Kanwar, 2012: 57). People have constantly produced new techniques and tools to make life easier. Modern tools often make people's work easier, sometimes they turn into dangerous and harmful tools in the hands of malicious people (Sutton, 2013: 56). However, as many people made their work easier or had fun, no one was able to remove their technology products from their lives. They continue to use technology, even if they use it incorrectly. First of all, although the use of social media is very attractive for children and young people, it contains many risks. In addition to dangerous content appearing on social media, excessive time spent and negative psychological effects are the main risks (Muckenhuber and Scaria-Braunstein, 2022: 286). The most convenient way to protect children and young people from risks is to educate them. The media, especially the Internet, which show real ones as real, give the most competent examples of simulation. By simulating almost everything, the media opens new paths for those who prefer to move away from the real world and live in an unreal world (Alic, 2010: 208). The most common extension of the new media, social media, facilitates the monitoring and control of people beyond providing mutual sharing (Rasmussen, 2015: 4). The modern technology, which is called new media and which is in contact with the skins of the people by means of advanced digital technology and smart phones, provides all kinds of information to the control centers and enables people to be followed and directed. People who feel condemned to new media for referring to the new media and especially to the social media, have been referring to the new media. In this context, a large number of misuse and cybercrime emerges. While Social Media was an ordinary communication tool at the beginning, its usage purposes and content are gradually changing. Although users mostly use social

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

S Cerenci

media for innocent purposes and with good intentions, dangerous situations can also arise (Katerbursky, 2019: 47). Social media education is required to fully learn social media technique and philosophy and to benefit from social media by using it correctly.

Social Media Reality

Social media, such as blogs and social networks, is increasingly used within companies. Companies expect »Enterprise 2.0« to lead to more effective communication, improvement in information management and increase its attractiveness for young candidates (Carstensen, 2020: 183). In the modern age, social media is the fastest and most accessible tools of conveying news, agenda and other messages (Schade, 2019:). This, increases the interest in social media. Social media, which can be used for all kinds of purposes, especially communication, from socialization to secret organization, is preferred and widespread by many people despite all kinds of effects (Kettner and Thorun, 2020: 9). Social media is a convenient socialization and entertainment tool especially for people who feel lonely, introverted and have problems (Paus-Hasebrink, 2019: 364). Social media are tools that make publications related to everyone's psychology and make people feel that they are living in a social environment. Social media emerged as information sharing tool in the last period of 20.th century. Social media already plays a role in crime detection, prevention and providing general insight to law enforcement entities. Once again, when combined with other data sources its potential comes to the fore. Overlaying social media data with crime maps and other data can greatly enhance the allocation of resources (Leavey, 2013: 31). Social media changed into a danger in the beginning of 21.st century.

Only 25 years ago, the www was invented, only ten years ago, Facebook went online. Taking into consideration this short time frame, it is impressive to see how this development affected our daily life and behaviour. How important is to have access to the Internet with the right technology? What is the worldwide penetration rate and who owns a mobile telephone with 3G technology? The following numbers give an idea about important facts and figures around the global Internet environment. In 2013, over 2.7 billion people were Internet users, which correspond to 39% of the world's population. In the developing world, one third (31%) of the population is online, compared with three quarters (77 %) in the developed world. Europe is the region with the highest Internet penetration rate in the world (75%), followed by the Americas (61%). In Africa, 16% of people are using the Internet – only half the penetration rate of Asia and the Pacific (International Telecommunication Union, 2013). In the developing countries almost three quarter (70%) of the under 25-year-olds (a total of 1.9 billion) are not online. The Internet has changed radically during the last 10 years. Above all, social networking sites (SNS) have emerged and have become popular. Moreover, for many users, SNS have become the primary way to access the content on the web. Social networks provided people numerous facilities but they came with their heavy problems (Grzywińska and Batorski, 2016: 27). Human beings are social creatures, people thrive on, and in fact need, social interactions to maintain a healthy life and mind. Social media taps into these primal needs of human beings and it should come as no surprise that social media sites and social media apps are so popular in modern era (McFadden, 2018). In fact, social media was design in conditions of modern era. Billions of people live modern era and use social media (Zeitell-Bank, 2014: 1184). In a way, social media is the basic communication tools of the modern age.

Conditions and problems of modern era require an attractive and funny facility. It was designed carefully and presented people kindly. It was social media. Social media has been a popular topic among scholars spanning several disciplines including communication, psychology, sociology and business. The bulk of existing academic literature on social media has been published in just the last few years and has focused on the social processes of social media and its effects in areas such as marketing, politics, health communication, and education (McIntyre, 2014: 7). Social media began to respond many need of people in the last of 20th century. The difficulties of using new technologies sometimes cause complex problems, and the problem solving methods that technology users find themselves result in new habits in the use of technology. The character of the application of new technologies is naturally reflected in the users (Aiman-Smith and Green, 2002: 427). Social media are widely sought after because they can be used by anyone who can touch the computer and enter the internet; some parts of the unethical and absurd shares are disturbing. Social media sometimes changes into a problem and sometimes causes cybercrime. Social media is the general name of Internet-based tools where people can transfer messages mutually (Dewing, 2012: 1). The nature and necessity of social media, which cannot be explained by just one factor, are the result of many dynamics and influences in the modern world. Especially

in the modern world, the human profile explains the necessity of social media (Troitter and Fuchs, 2014: 34). Modern people live very strained and they sought refuge in social media for relaxation.

Social media is the great reality, but imaginary technology as real as concrete reality. Everybody knows social media, most of people use social media, but most of people use incorrectly. Only a few people use social media correctly when they need it. Most people use social media to spend time or have fun and some people share unethical or unlawful sharing on social media. They do not know, how they must use it. The media, especially popular newspapers, music overwhelming media, and the television programs in which every program is trying to be transformed into an absurd comedy, produces enough entertainment for people to see state work, science and art, engage in the world of public opinion (Newbury, 2005: 401). The managers, who are quite satisfied with this, use their own skills from simple and interesting battles to attention-grabbing gaffs to increase the dose of fun every day for a little more (Bennett, 2004: 26). Social media occupies a large number of people, especially those who do not know to use.

It is known that many images and information in social media are unreal. However, people believe in what they see in social media. People often do not interrogate (www.visionquilt.org, 2019). People must first learn to distinguish between right and wrong, to question information on social media. Social media is a fantastic world between real and unreal. People is mostly interested in the unreal dimension of social media (Lomborg, 2015: 2). People are often mistaken in this context. One of the reason of popularity of social media is speedy communication and done other is that users can be classified into various groups based on the behaviour while using them. (Mathews and George, 2013: 3181). This is a social facility. A large number of people in the world now work using high technology, and a large mass of people do their work using social media. Social media is the most popular and most effective tool in the modern world. It provides many opportunities from communication to social activities, from entertainment to formal processing (Schrape and Siri, 2019: 1061). Social media is the area where all kinds of messages are shared, open to right or wrong perceptions. In order to perceive the messages correctly, it is necessary to know the perception methods. This is possible with the training of understanding and perceiving the new media (Endres, 2021: 86). Technology education teaches people how to use technology and contribute to society.

Social Media Education

Children are very interested in new media. The colorful and attractive content of new media attracts children. However, there is little research on the way children use new media and its consequences. In particular, studies examining the neuronal basis of learning are insufficient (Oppermann and Keller, 2018: 16). Technology education for children builds society on solid foundations. In modern information society, training and education have become commercial products. Online learning is very appealing to a large group of people - young people, workers, mothers with small children, people living in areas without educational institutions, people with low purchasing abilities, people with disabilities and others (Kasakliev et al., 2020: 2586). However, training is required to use social media properly. In Europe, technology education is spreading to students in many schools. Technology education enables children and young people to use technology correctly and to get efficiency from their work (Ruffer and Schwarze, 2011: 86). The learning and application of technology users to use technology correctly, while keeping users away from risks, also brings them closer to efficiency. Social media platforms are increasingly becoming a wealth of data for state actors such as the police and secret services. In this case, the whole society, especially official institutions, needs social media education (Leistert, 2016: 14). Social media training ensures the correct use of social media and efficiency in work. It is also possible to get away from risks with social media education. According to educational, military and psychiatric counselor John L. Holland, individuals can develop by emphasizing certain professional interests, skills and attitudes and then choosing a particular professional activity. Education is the basis of this development. (Kampshoff and Wiepcke, 2017: 23). Individuals who learn how to use technology as a result of education and then use it correctly contribute both to themselves and to the social structure.

Social media use can be learnt as other technologies and an educated person can use social media very accurately. Social media education can be done by different ways, like family methods or like official school techniques etc (Orlanda and Ventayen and 2017: 18). Most students use social media and most they need social media education (Giunchiglia and others, 2018: 9). Many researchers such as Choney, San Miguel and Enriquez studies on students. Institutionalized companies working using social media publish user guides for their

employees who use social media. Using social media correctly increases efficiency and profits (Kotler et al, 2022: 168). Social media education actually starts first in the family and then in primary schools. Because the use of social media starts at a very early age.

Many researchers such as Choney, San Miguel and Enriquez studies on students' use of the social media sites revealed a negative effect of the use of the social media sites revealed a negative effect of the use of social media sites on students' academic performance. Nielsen Media Research study conducted in June 2010 stated that almost 25% of students' time on the internet is spent on social networking sites. The American Educational Research Association conducted a research and declared at its annual conference in San Diego California, that social media users study less and generate lower grade (Owusu-Acheaw and others, 2015: 96). Social media causes some other problems too. People who use social media first have to learn the logic of the social media and the reasons for its emergence. People who comprehend the logic of social media use it more accurately (Perez and Gomez, 2011: 46). To comprehend the logic of social media, teaches why it should be used. In particular, new technologies can be highly confidential and malicious intentions (Weber and others, 2016: 322). Understanding social media can prevent wasting time, making unnecessary sharing, exposure to dangers. People spend most of their time on social media, make unnecessary sharing, and sometimes face illegal and corrupt sharing (Akram and Kumar, 2018: 353). Social media sometimes change into a danger. Social media education begins in family. Parents and other family members teach children how they must use social media and even teach each other. Educated parents warn their children about dangers of much use and unnecessary sharing (Eid and Al-Jabri, 2016: 23). There are some surveys on social media weakens family relations. But family members can explain correctly use methods of social media each other (Matook and Butler, 2014: 10). Family is the most effective educational organization in a society. Social media education must naturally be continue in official educational organizations and there must be exclusive social media use lessons. Children who are most in need of social media education. Social media is mostly used by children in the world (Mason, 2017: 5). There are also examples of using social media through social media in schools (McLean, 2014: 2). Lessons and programs for teaching the use of social media are becoming increasingly widespread. As the errors and dangers arising from social media increase, education is also increasing (Seaman, 2013: 21). As the use of social media increases, education is inevitable.

In lessons, first of all, what is social media is explained and then the use of social media is explained. Social media is very attractive, but should not cover the purpose of the attraction. social media lessons explain the relationship between attractiveness and purpose (Salvation and Adzharuddin, 2014: 135). It is also learned how to communicate and with whom communicate with social media in lessons. In a way, social media education is a contemporary necessity (Subramanian, 2017: 74). Everybody need social media education in modern era in when almost everybody use social networks. In social media, the fact that identities are often not clearly seen causes risky situations. In closed situations, illegal or immoral sharing can be made. Therefore, users need to be educated about legal and moral boundaries (Fikisz, 2016: 59). Social media education is the solution to most legal or moral problems. In the modern age, companies, institutions and governments also use social media. While there are sometimes cyber attacks or other risks, social media does a lot of work. In order to obtain optimum efficiency from social media, institutions can provide social media training to their employees (Poller and Waldmann, 2013: 93). Social media education is the most important factor in the correct use of social media and in obtaining high efficiency. Fraud, deception and other cyber crimes, which have become increasingly common in social media in recent years, disturb everyone. Staying away from the dangers of social media is only possible by learning social media thoroughly (Strasser, 2015: 92). Social Media education eliminates the risks and dangers arising from social media.

Technology education is a necessity, especially in societies that do not produce technology and do not know technology much. Problems arising from the misuse of technology can only be solved through education (Niederberger et al., 2011: 84). Technology, which seems complicated at first and leads to wrong results when used without knowledge, can reach the right results and provide efficiency with education. Social media is now a wealthy environment where every useful, useless, dangerous, non-threatening, meaningful and meaningless subject is discussed and shared. Social media education is absolutely necessary to understand populism in social media, phenomena such as racism and nationalism, and concepts such as capitalism and imperialism (Fuchs, 2021: 67). Social media education is required in order to understand the content correctly and to participate in the right practices in social media. Social media education is an indispensable necessity for administrators,

judicial professionals, marketers, students, teachers and indeed all users (Okyireh and Okyireh, 2016: 126). Social media education is an absolute necessity for technology and purposes to result in harm.

CONCLUSION

Uninformed and random use of high communication technology involves many risks. Misunderstandings, wrong production, inefficiency, crimes, immoral posts are some of the consequences of misusing social media. Social media is technology that is often misused and has risky consequences. Social media are effective tools that can be used in almost every business and field in the modern age. However, in order to benefit from social media, it is necessary to know the technique and concepts well. For this, education starting from childhood is required. Modern technology brought many different facilities and attractions to people and technology naturally changed life. The most attractive technology of modern era is social networks that provide people many different facilities. Especially social media became most popular after new media revolution and people began to plan their lives via social media and social media caused addiction.

People live in a busy hustle and bustle in modern era. The rhythm and the rush of the era tingle them too much. People are looking for ways to get away from the real world. Social media is the most convenient way. Modern era so complex period that, it could not be without social media. Because it was designed on the base of all modern era conditions. Beside addiction, people started spending unnecessary time on social media and making corrupt shares. Social media sometimes caused some problems and continue to cause. It is not easy to control social media that is used by billions people in the world. Many people use social media but some or most of them do not know how they must use it. People who use social media mostly spend unnecessary time on social media. Most people use social media incorrectly and all they need education. All education types treat people and develop. Social media education is the most necessary element of the modern age. While the use of social media provides people with extensive communication and socialization opportunities, it also brings some dangers. However, social media education eliminates many dangers. Social media education, on the one hand, allows to use social media correctly and be productive, on the other hand, means to stay away from the risks and dangers arising from social media. Social media, which is the most common and effective tools of the modern age, gives positive results and is efficient when used correctly. For this, social media education is required.

REFERENCES

- Aiman-Smith, L. ve Green, S. G. (2002). Implementing New Manufacturing Technology: The Related Effects of Technology Characteristics and User Learning Activities. *The Academy of Management Journal*, 45 (2): 421-430.
- Akram, W. and Kumar, R. (2018). A Study on Positive and Negative Effects of Social Media on Society. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 5 (10): 347-354.
- Alic, S. (2010). Philosophy of Media – Is the Message. *Synthesis Philosophica*, 50 (2): 201–210.
- Bennett, W. L. (2004). Media, Politics, and Democracy. *Threshold*, 25: 25-27.
- Carstensen, T. (2016). *Social Media in der Arbeitswelt Herausforderungen für Beschäftigte und Mitbestimmung*. Frankfurt am Main: Hans-Böckler-Stiftung.
- Cereci, S. (2018). Social Media and Lying World. *Broadcasterinfo*, 158: 130-131.
- Dewing, M. (2012). *Social Media: An Introduction*. Ottawa: Parliamentary Information and Research Service.
- Eid, M. and Al-Jabri, I. M. (2016). Social Networking, Knowledge Sharing, and Student Learning: The Case of University Students. *Computers & Education*, 99: 14-27.
- Endres, E. M. (2021). *Soziale Medien in der Ernährungskommunikation Relevanz und Potenziale*. München: Zentrum für Ethik der Medien und der digitalen Gesellschaft.
- Fikisz, W. (2016). Wie Soziale Medien junge Menschen verändern und Schule darauf reagieren kann. *Open Online Journal for Research and Education*, 6: 52-62.
- Fuchs, C. (2021). *Soziale Medien und Kritische Theorie Eine Einführung* 2. vollst. überarb. Aufl. Baden-Württemberg: UVK Verlag.
- Giunchiglia, F. and Zeni, M. and Gobbi, E. and Bignotti, E. (2018). Mobile Social Media Usage and Academic Performance. *Social Informatics: 9th International Conference, SocInfo 2017*, Oxford, UK, September 13-15, 2017, Proceedings, Part II Pp.3-13.
- Grzywińska, I. and Batorski, D. (2016). How the Emergence of Social Networking Sites Challenges Agenda-Setting Theory. *Konteksty Społeczne*, 4, 1 (7): 19–32.

- Kampshoff, M. and Wiepcke, C. (2017). Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Förderung berufsbezogener Interessen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der geschlechtergerechten MINTBerufsorientierung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 6: 1-28.
- Kasakliev, N. and Cheresharov, S. and Grancharova, D. and Hadzhikoleva, S. (2020). Social media in Training – Risks and Challenges. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9 (3): 2582-2588.
- Katerbursky, K. (2019). No Likes No More – eine umfragebasierte Studie zu Veränderungen im Facebook-Nutzungsverhalten von Hamburger Jugendlichen. Hamburg: Hochschule Für Angewandte Wissenschaften Hamburg *Department Information Studiengang Medien und Information*.
- Kettner, S. E. and Thorun, C. (2020). Nutzung von sozialen Medien und Messengerdiensten durch Verbraucherinnen und Verbraucher und ihre Erfahrungen. Faktenblatt im Auftrag des BMJV, 1-19.
- Kotler, P. and Hollensen, S. and Opresnik, M. O. (2022). *Social Media Marketing: Grundlagen und Praxis Das ultimative Handbuch für erfolgreiches Online-Marketing in den sozialen Medien*, 5. Aufl. Hamburg: Opresnik Management Consulting.
- Kumar, S. and Shah, N. (2018). False Information on Web and Social Media: A Survey. *Arxiv*, 1 (1): 1-35.
- Leavey, J. (2013). *Social Media and Public Policy What Is the Evidence?*
<https://www.alliance4usefulevidence.org/assets/Social-Media-and-Public-Policy.pdf>. 04.02.2019.
- Leistert, O. (2016). *Soziale Medien als Technologien der Überwachung und Kontrolle. Handbuch Soziale Medien*, Ed. Jan-Hinrik Schmidt, Monika Taddicken, Wiesbaden: Springer, pp. 1-17.
- Lomborg, S. (2015). "Meaning" in Social Media. *Social Media + Society*, 1–2.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2056305115578673>.
- Mason, M. (2017). The Use of the Internet and Social Media by Young People. *Effective Practice in Youth Justice*, 1-8.
https://www.researchgate.net/publication/315658325_The_use_of_the_internet_and_social_media_by_young_people.
- Mathews, S. P and George, S. (2013). Growth and Future of Social Media. *International Journal of Advanced Research in Computer Engineering & Technology (IJARCET)*, 2 (12): 3177-3183.
- Matook, S. and Butler, B. (2014). Social Media and Relationships. *The International Encyclopaedia of Digital Communication and Society*, New Jersey: Wiley- Blackwell.
- McFadden, C. (2018). *A Chronological History of Social Media. Interestingengineering*.
<https://interestingengineering.com/a-chronological-history-of-social-media>. 31.01.2019.
- McIntyre, K. (2014). The Evolution of Social Media from 1969 to 2013: A Change in Competition and a Trend Toward Complementary, Niche Sites. *The Journal of Social Media in Society*, 3 (2): 1-25.
- McLean, S. (2014). A Social Network is An Online Community, often with a Common Interest. Social Networking, 1-2, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/bullystoppers/smsocial.pdf>.
- Muckenhuber, J. and Scaria-Braunstein, K. (2022). Nutzung Sozialer Medien und psychische Belastung Jugendlicher – Risiko für vulnerable Jugendliche. *Erziehung und Unterricht*, 1–2: 80-88.
- Newbury, Michael (2005). "Polite Gaiety: Cultural Hierarchy and Musical Comedy, 1893-1904". *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 4 (4): 381-407.
- Niederberger, M. ve Bomans, S. ve Fiebig, V. ve Renn, O. (2011). Stuttgarter Projektergebnisse zum Thema technisch-naturwissenschaftliche Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Institut für Sozialwissenschaften Abt. für Technik und Umweltsoziologie Universität Stuttgart.
- Okyireh, R. O. and Okyireh, M. A. A. (2016). Experience of Social Media, Training and Development on Work Proficiency: A Qualitative Study with Security Personnel. *Journal of Education and Practice*, 7 (30): 122-127.
- Oppermann, E., and Keller, L. (2018). *Geschlechtsunterschiede in der frühen MINT-Bildung – Forschungsüberblick*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.
- Orlanda, C. C. and Ventayen, R. J. M. (2017). E-Learning Role of Social Media in Education. *6th International Conference on Studies in Business, Management, Education and Law (SBMEL-17)*, Manila (Philippines) September, Pp. 18-19.
- Owusu-Acheaw, M. and Larson, A. G. (2015). Use of Social Media and its Impact on Academic Performance of Tertiary Institution Students: A Study of Students of Koforidua Polytechnic, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6 (6): 94-101.

- Paus-Hasebrink, I. (2019). Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. *Media Perspektiven*, 7: 358-365.
- Perez, M. and Gomez, J. M. (2011). Why Do People Use Social Networks? *Communications of the IIMA*, 11 (2): 40-49.
- Poller, A. and Waldmann, U. (2013). *Soziale Netzwerke bewusst nutzen Ein Dossier zu Datenschutz, Privatsphärenschutz und Unternehmenssicherheit*. Darmstadt: Fraunhofer-Institut für Sichere Informationstechnologie SIT.
- Rasmussen, J. (2015). Lessons from Norwegian Emergency Authorities' Use of Social Media. *Prio Policy Brief*, 14: 1-4.
- Ruffer, C. and Schwarze, B. (2011). *Technikbildung verbessern von Anfang an Ausgewählte Forschungsergebnisse des europäischen Projekts UPDATE*. Bielefeld: Veröffentlichung liegt beim Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.
- Salvation, M. and Adzharuddin, N. A. (2014). The Influence of Social Network Sites (SNS) upon Academic Performance of Malaysian Students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (10): 131-137.
- Schade, E. and Wagner, K. and Schedlbauer, M. (2019). *Die Rolle der sozialen Medien in ihrer Öffentlichkeitsfunktion für Journalismus von Radio, TV und Presse in der Schweiz - Nutzung, Reichweite und Interaktion*. Zürich: Theologische Hochschule Chur.
- Schrape, J. F. and Siri, J. (2019). Facebook und andere soziale Medien. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Bereich Digitale Methoden, Ed. Nina Baur, Jörg Blasius, Berlin: Springer VS, pp. 1053-1064.
- Seaman, J. (2013). *Social Media for Teaching and Learning*. Boston: Pearson.
- Strasser, B. (2015). Potenziale und Risiken der Nutzung sozialer Medien in der Gastronomie eine quantitative Analyse von Restaurants der Wiener Innenstadtbezirke 1-9. *Unpublished Master's Thesis*, Wien: Universität für Bodenkultur Wien.
- Subramanian, K. R. (2017). Influence of Social Media in Interpersonal Communication. *International Journal of Scientific Progress and Research (IJSPR)*, 109, 38 (2): 70-75.
- Sutton, B. (2013). The Effects of Technology in Society and Education. *Yayınlanmamış Master Tezi*, New York state Üniversitesi.
- Taprial, V. ve Kanwar, P. (2012). *Understanding Social Media*. London: Bookboon.
- Trottier, D. and Fuchs, C. (2014). *Theorising Social Media, Politics and the State: An Introduction*. New York: Routledge.
- Weber, M. S. and Fulk, J. and Monge, P. (2016). The Emergence and Evolution of Social Networking Sites as an Organizational Form. *Management Communication Quarterly*, 30 (3) :305-332.
- www.visionquilt.org (2019). Tips for Social Media. https://www.visionquilt.org/uploads/6/2/8/5/62854297/tips_for_social_media.pdf, 29.01.2019.
- Zeitel-Bank, N. & Tat, U. (June 2014). Social Media and Its Effects on Individuals and Social Systems, Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life Management, Knowledge and Learning, *International Conference*, 25-27 June, 2014, Portoroz, Slovenia.

Makale Geçmişi	Geliş: 16.12.2022	Kabul: 22.02.2023	Yayın: 28.02.2023
Makale Türü	Derleme Makale		
Önerilen Atıf	Cereci, S. (2023). Modern era strategy and social media: Social media education problem. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), p.p. 64-70.		

EĞİTİM PROGRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ: RADİKAL EĞİTİM PROGRAMLARI

Gülden SARIKOÇ BİLİR
Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi
gulden.sarikoc@gmail.com

Prof. Dr. Fatma MIZIKACI
Ankara Üniversitesi
fmizikaci@ankara.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı radikal anlayışın eğitimdeki yansımalarını inceleyerek radikal eğitim programı kuramını değerlendirmektir. Radikal eğitim programı kuramının oluşmasına katkı sağlayan görüşler ve tartışmalar radikal eğitim programı düşüncesini ve uygulamasını etkileyen iki çağdaş düşünür olan Michael Apple ve Paulo Freire'in yaklaşımları açısından ele alınmıştır. Radikal eğitim programı kuramcıları politika ve eğitim programının ayrılmaz bir bütün olduğunu düşünürler. Program çalışmalarında tarafsızlığı reddedip siyasi savunuculuğu kabul ettiklerinden bu görüş, diğer eğitim programı kuramlarından ve kuramcılarından büyük ölçüde farklılaşır. Radikal eğitim programı savunucuları direniş, devrim ve politik vizyona sıkı sıkıya bağlı kalmaya odaklanırlar. Bu düşünülere göre, öğretim programı ayrıcalıklı öğrencilerin toplumda destek kazanmaları için bir yol sağlarken azınlık öğrencileri de aşağı pozisyonunda tutmayı sağlayan kültürel baskı kaynağıdır. Sonuç olarak, radikal eğitim programı kuramı, Freire'nin ezilenlerin pedagojisinin ilkelerine dayanarak eğitim programlarını politik bir metin, politik bir olgu ve etkileme biçimi olarak görür

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, radikal eğitim programı, eğitim programı kuramları, Paulo Freire, Michael Apple.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CURRICULUM: RADICAL CURRICULUM

Abstract

The aim of this study is to evaluate the radical curriculum theory by examining reflections of radical understanding in education. The views and discussions that contributed to formation of radical curriculum theory are discussed in terms of the approaches of M.Apple and P.Freire, contemporary thinkers influenced thought and practice of radical curriculum. Radical curriculum theorists consider policy and educational program inseparable. This view, which rejects neutrality in program work, accepts political advocacy and it differs greatly from other curriculum theories. Advocates of radical education program focus on resistance, revolution, and strict adherence to political vision. According to them, the curriculum's a source of cultural pressure that keeps minority students in an inferior position while providing a way for privileged students to gain support in society. As a result, radical curriculum theory sees curriculum as a political text, a political phenomenon and a form of influence based on principles of Freire's pedagogy of the oppressed.

Key Words: Curriculum, radical curriculum, curriculum theories, Paulo Freire, Michael Apple.

GİRİŞ

Radikal anlayış eğitim programı çalışmalarını ırk, sınıf ve cinsiyet analizi perspektifinden görür. Bu görüşü benimseyenler, eğitim programının ve program geliştirmecilerin çalışmalarının ekonomik ve sosyal eşitsizliklere nasıl katkıda bulunduğunu anlamaya çalışır. Toplumun içinde yer alan adaletsizliğin düzeltilmesi için hızlı değişimler olması gerektiğini savunurlar. Makalede radikal eğitim programı düşüncesini etkileyen iki çağdaş düşünür Paulo Friere ve Michael Apple tanıtılacak ve radikal eğitim programı anlayışının Türkiye'deki programlara yansımaları tartışılacaktır.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE RADİKAL EĞİTİM PROGRAMI ANLAYIŞI

Paulo Freire'nin Görüşleri ve Radikal Eğitim Programına Etkileri

Paulo Freire, Brezilya'da hayatının çoğunu reformcu olarak geçirmiştir. Filozof ve eleştirel pedagojinin savunucularından biridir. Freire, Portekizli ortaokul öğretmeninin okuma derslerinden etkilenerek öğretmen olmaya karar verir. Öğretmenliği toplumsal dönüşüm için kullanır. 1940'lı yıllarda Brezilya'da okuma yazma bilmeyen kişilerin oy kullanamaması, toplum içinde adaletsizlik olduğu inancını pekiştirir. Kendi geliştirdiği bir model ile halka okuma yazma öğretmeye başlar. İşsiz, fakir ve oy kullanmayan kişilerle yaptığı çalışmalar Freire'nin bakışını değiştirir. Okuma yazma öğretirken kişilerin sosyo kültürel durumlarını fark etmeleri, politik ve ekonomik dayatmaları anlamaları ve kendi kimliklerini bulmaya çalışmalarına yardım eder. Okulların siyasi düzenin pekiştirilmesine hizmet ettiğini düşünür. Klasik eğitim anlayışının ezenlerin hep haklı olduğu toplumu "iyi ve normal" olarak tanımlamasına karşı çıkar. 1964 yılında iktidara karşı tehlikeli düşüncelerinin olduğu gerekçesiyle tutuklanır ve Şili'ye sürgüne gönderilir. UNESCO ve Şili Tarım Reformu Enstitüsü'nde çalışır. Şili'de yazdığı ve onu ünlü yapan "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitabında tarafsız eğitimin olmadığını anlatır. Freire'ye göre eğitim, toplumu dönüştürür ve politik bir eylemdir. Paulo Freire'nin, eğitim programı üzerine özel bir görüşü olmamasına karşın, düşüncelerinin temelinde yer verdiği öğrenme, öğretme, öğretim programı, öğretim programının içeriği ve eğitimin aktörleri, ezilenler, ezenler ile ilgili saptamaları eğitim programlarının tartışılabilir konularına ışık tutmaktadır.

Ezilenlerin Pedagojisi

Ezilenlerin Pedagojisi, eğitim programına ya da ne öğretilmesi gerektiğine değinmez. Ezilenlerin toplumdaki yerlerinin ezenler tarafından belirlendiğini ve bunun değişmesi için yapılması gerekenleri anlatır. Ezilenlere özgürleşmeleri için yol gösterir. Eğitime ve eğitimin önemine değinir. Eğitimi, bankacı ve problem çözümleyici eğitim olarak ikiye ayırır. Bankacı eğitimin yaratıcılığı engellediğini ve öğrencileri ezberle yönettini savunur. Problem çözümleyici eğitimin insanın doğasına uygun olduğunu, yaratıcılığı desteklediğini, gerçek düşünceyi ve gerçek eylemde bulunmayı teşvik ettiğini belirtir. İnsanın sorguladıkça özgürleşeceğini vurgular.

Ezilenlerin Pedagojisi'nde, Freire kendine has pedagojik dilini sunar. Bu pedagojide öğrenim görmek, yeni bir dil öğrenmeye benzer. Öğretmenlerin, öğrencilerle dünya hakkında konuşmalarını ister. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin ast üst ilişkisine dayalı olmaması gerektiğini savunur. Öğretmenlerin de öğrencilerden öğrendiğini, öğrencilerin sadece öğrenen konumunda olmadığını vurgular. Eğitim ortamını "birlikte öğrenme ortamı" olarak tanımlar. Freire için öğretim, diyalogo temel alan ve öğrencileri duygusal, toplumsal, politik ve ekonomik olarak dönüştürür. Öğretmenler kişisel ve toplumsal dönüşüme rehberlik edecek soruları gündeme getirmek için sadece kabiliyete sahip olmamalı, aynı zamanda bunun sorumluluğunu da taşımalıdır (Freire, 2018).

Michael Apple ve Radikal Öğretim Programı

Michael Apple, Madison Wisconsin Üniversitesi'nde program ve öğretim profesörüdür. 1970'lerin başından beri program alanında aktif olarak yayınlar yapmaktadır. Amerikan eğitim kurumlarındaki programı yoğun şekilde eleştirmiştir. Amerikan okullarının azınlık gruplara karşı olumsuz bir tavır sergilediğini, hatta okulların bu öğrencileri başarısızlığa götürdüğünü ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilmediğini söylemektedir. Amerika'daki tüm eğitim kurumlarının radikal reforma ihtiyacı olduğunu belirtir. Hatta Amerikan okulları tüm öğrencilere zarar vermektedir; özellikle azınlık öğrencilerine karşı acımasızdır (Null, 2011).

Resmi Bilgi

Apple tarafından 1993'te yayınlanan "Resmi Bilgi" kitabının amacı "program, öğretim ve politikanın çeşitli düzeylerdeki mücadelelerini" analiz etmektir. Apple, "okullardaki program, eğitim ve değerlendirme biçimlerinin" her zaman güçlü grupların hakimiyetlerini korumak yararına olduğunu ileri sürer. Apple, daha az güçlü olan grupların da hesaba katılması gerektiğini belirterek mevcut durumu ve onu destekleyen kurumları eleştirmektedir. Apple'ın tanımladığı "resmi bilgi", güçlü grupların hakimiyetini koruyan kurumsallaştırılmış programdır; böylece alt sınıfları, özellikle de azınlık gruplarını kontrol edebilirler. Apple'a göre resmi bilgi Afrikalı Amerikalılara, Meksikalı Amerikalılara ve diğer tarihsel olarak dezavantajlı gruplara karşı doğal olarak önyargılıdır. Apple gibi eleştirmenler mevcut durumu bozmaya çalışırlar. Bunun için ders verir ve baskı gören grupların "bilincini uyandırmak" için konuşmalar yaparlar. Azınlık gruplarını ikna etmeye çalışırlar. Apple'ın görüşüne göre, muhafazakâr politikacılar azınlık grupları aşağı pozisyonlarda tutmak için hükümet araçlarını kullanırlar. Apple

muhafazakâr politik konuma benzeyen her şeyi eleştirir. Yazısını “ilerici” politikaların daima doğru ve “muhafazakâr” politikaların her zaman yanlış olduğu varsayımına dayandırır (Peters, 2015).

Eğitim ve İktidar

Apple “Eğitim ve İktidar” kitabı ile okurların eğitim hakkında sahip oldukları varsayımları inceleme, sınıf ilişkilerinin yeniden üretimine belirgin bir politik yaklaşım getirme ve Amerikan okullarıyla bütünleşik görülen açık ve örtük programı incelemeyi amaçlar. “Örtük Program” kavramı, Apple’ın Eğitim ve İktidar kitabının merkezinde yer alır. Örtük program, radikal gelenek içinde önemli yere sahiptir. Örtük program, genel okul kültürünün bir parçası olarak öğrencilere aktarılan; ama program belgelerinde açıkça belirtilmeyen tutumları, değerleri ve inançları ifade eder (Apple, 2012).

Örtük programın anlaşılması için “hegemonya” fikri çok önemlidir. Apple hegemonyayı, “etkileşimi toplumsal bir düzene dönüştüren birçok kişinin faaliyetlerini örgütlemek ve meşrulaştırmak” için hizmet eden, konuşulmamış mevcut toplumsal kurallar olarak tanımlar. Hegemonya, örtük programa benzer. Hegemonya ile Apple, toplum içindeki belirli insanların yükselmesine izin verirken, aynı zamanda diğer grupları düşük sınıf pozisyonlarda tutmakta olan güç yapılarını kastedir. Hegemonik güçler ortaya çıkarılmalı, sorgulanmalı ve yok edilmelidir (Apple, 2012).

Apple dikkat çektiği başka bir konu da “İhmal Edilen Program” dır. Bu program neyin öğretildiğinin karşıtı olarak neyin öğretilmediğidir. İhmal edilen programın ardındaki fikir, okulların, öğrencilerin sadece programa ekledikleriyle değil, çıkardıklarıyla da düşünme biçimlerini şekillendirmeleridir. İhmal edilen program fikrinin merkezinde hiçbir okul ya da öğretmenin her şeyi öğretmeyeceğinin kabul edilmesi yatmaktadır. Herhangi bir program, seçimler gerektirir ve seçimler öncelikler anlamına gelir (Null, 2011).

RADİKAL EĞİTİM PROGRAMI ANLAYIŞININ TÜRKİYE’DEKİ PROGRAMLARA YANSIMALARI

Bu bölümde Türkiye’de geliştirilen 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2005 yıllarına ait eğitim programları radikal eğitim programı bağlamı ile ilişkilendirilerek ele alınacaktır.

Cumhuriyet’in ilanından bugüne Türkiye’deki eğitim programları hem devlet hem de küreselleşen değerler açısından ilerleme kaydetmiştir. İlköğretim programları istenilen insan tipini yetiştirmede önemli bir araç olmuştur. Cumhuriyet’in kurulduğu yıllarda Türkiye’nin tarım ve sanayide gelişerek kendi kendine yeten bir ekonomiye ulaşması için üretimin artmasını sağlayacak eğitilmiş bireylere ihtiyacı vardır. 1924, 1926, 1936 ve 1948 ilköğretim programları da bu bakış açısı ile millilik, laiklik, batılılaşma ve pozitif bilimlere içerir. Yıllar içinde programların değiştirilmesinin nedeni anayasadaki değişiklikler, toplum ihtiyaçlarının değişmesi, okulun örgütsel yapısındaki değişimlerdir. Programlar genel kültür ve bilgiyi içermesinin yanı sıra toplum yararına hareket etme, vatan sevgisi, toplumsal eşitlik gibi radikal anlayışın tartıştığı değerleri içermektedir (Ergün, 2014). Bu nedenle radikal eğitim programı anlayışı içerisinde 1924, 1926, 1936, 1948 programları incelenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı’nın ardından eğitim programlarında küresel etki daha çok hissedilmektedir (Gözütok, 2003). 1968 yılından itibaren eğitim programlarının geleneksellikten uzaklaştığı, bilgidan çok beceriye önem verildiği görülmektedir. O dönem devlet yönetiminden sorumlu Demokrat Parti’nin ideolojik düşüncesinin eğitim programındaki yansıması radikal anlayışın görüşünü destekler niteliktedir. Bu nedenle 1968 programı ile radikal eğitim anlayışı ilişkilendirilmiştir.

1997 İlköğretim Programı, bilişsel alana ağırlık vermiş; bilgi yoğunluğu içermesi nedeniyle öğretmenlerin programın yetiştirme kaygısı yaşamalarına neden olmuştur. Öğrencileri problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerinden çok ezberle yöneltilmektedir. Öğretim sürecinde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanımı, öğretmenin öğreten konumunda olması, öğrencilerin bilgiyi alan olarak görülmesi ve konu merkezli olması radikal anlayışın eleştirdiği noktalardır. Bu nedenle 1997 ilköğretim programı ile radikal eğitim programı da tartışılmıştır.

2005 eğitim programı yapılandırmacı felsefeye dayanır. Programda öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması, araştırması, sorgulaması, problem çözmesi, girişimci bireyler olmaları vurgulanmıştır. Bu açıdan radikal anlayışın istediği eğitim anlayışına yakın olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle 2005 eğitim programı ile radikal anlayış ilişkilendirilerek anlatılmıştır.

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı çocukların insani ve toplumsal değerlerle donanmış, demokratik bir düşünüşe sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesini esas almıştır. Programın en önemli özelliği “demokrasi” olgusunun çok kesin bir biçimde, “Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye” dersinin içeriğinde kapsamlı bir biçimde anlatılarak ve “en iyi yönetim şeklinin demokratik-cumhuriyet olduğunun” belirtilmesidir. Radikal eğitim programı anlayışına göre eğitim siyasetten bağımsız olamaz; iktidarın düşüncesi eğitim programının temelinde vardır. 1924 programında da demokrasi fikrinin baskın bir şekilde yer alması iktidarın etkisi ile ilgilidir. Dönemin siyasi görüşü demokrasinin çocuklara öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir (Arslan, 2000). Radikal eğitim programı kuramının savunucularının eğitim programının politik bir olgu olarak düşünmektedirler, 1924 İlk Mektepler Programında da siyasetin etkisi açıktır. “Musiki”, “Resim”, “El İşleri” ve “Terbiye-i Bedeniyye” gibi sanatsal ve sportif becerilerin geliştirilmesine yönelik derslere program içerisinde son derece özel bir yer verilmiştir. Apple’a göre eğitim programının analizi yapılarak onu oluşturan düşünce ile ilgili fikir elde edilebilir. Sanat ve beden eğitimi derslerine önem verilmesi de programı oluşturan düşüncenin bireyin her yönden gelişimini desteklemeyi amaçladığı söylenebilir. “1924 İlk Mektepler Programı” tarihsel olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk programı oluşunun yanı sıra ulusal, laik ve demokratik bir toplumsal yapı oluşturma hedefi güden ilk programdır. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda yer alan esaslar doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim sistemini oluşturmak amacıyla toplanmış olan II. Heyet-i İlmiye’de son şeklini almıştır. 1924 programı iki yıllık bir uygulamadan sonra, öğretmenlerden ve müfettişlerden alınan raporlar doğrultusunda tadilatından geçirilmiş ve önemli ölçüde yenilenmiştir. Ortaya çıkan program olan 1926 İlk Mektepler Programı’nın bir yıllık bir denemeden sonra 1927–1928 eğitim-öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya girmesine dek üç yıl izlenmiştir (Gözütok, Mızıkacı, Şahin, Ulubey, Kocatepe, Uğur ve Akçatepe, 2015).

“1924 İlk Mektepler Programı” kız ve erkekler için ayrı ayrı verilen haftalık ders dağıtım çizelgesi ile başlamaktadır. Haftalık ders saati beş sınıf düzeyinde 26 saattir. Türkçe, Kuran-ı Kerim ve din dersi, hesap, hendese, tarih, coğrafya, tabiat tetkiki, ziraat ve hıfzıssıhha, musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniyye, resim, el işleri, musiki, terbiye-i bedeniye dersleri haftalık ders dağıtım çizelgesinde yer alan derslerdir. Ancak kız öğrencilere farklı olarak 3. sınıfta itibaren biçki- dikiş dersi verilmektedir. Günde 5 saat ders verilmektedir. Dersler 40 dakika ve teneffüsler 15 dakikadır. Her ders için bir ders kitabı önerilmemiştir (Gözütok ve diğerleri, 2015).

Programın içeriği, çocukların bilişsel düzeylerine uygun olarak doğa ve insan yaşamının bilimsel bir bakış açısıyla kavranmasını sağlayacak bir çerçeveye oturtulmuştur. Çocukların, batı ve doğu dünyasının en önemli bilimsel ve toplumsal değerleriyle tanıştırılmasına önem verilmiştir (Tuğluoğlu ve Tunç, 2013). Bu program savaştan çıkan bir milleti bilinçlendirme, eğitime, aydınlanma ve kalkınma programı olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında Paulo Freire’nin “bilinçlenme” fikri akla gelir. Bilinçlenme terimi okuryazarlık eğitimi ve halk eğitimi uygulamaları ile bağlantılı bir terimdir; felsefi ve siyasal anlamlarla yüklüdür, eleştirel bilincin okuryazarlık eğitimi ve genel olarak eğitim için önemini dikkate alan kültürel hareketlerin politik- pedagojik çağrışımını ifade edip bunların altını çizer (Vittoria, 2017).

İlk mekteplerden mezun olan çocukların büyük bir bölümü öğrenim hayatlarını burada noktalayacaklarından, bu gençler hayata atıldıktan sonra okulda karşılaşmadıkları ya da çocukluk devresinde kendileri için söz konusu olmayan çeşitli olaylarla yüz yüze geleceklerdir. İlkokulun amacı bu gibi durumlarda çocukları bilinçli birer yurttaş olarak sağlıklı kararlar alabilecek biçimde hayata hazırlamaktır (Aslan, 2011).

Freire okuryazarlığı bilinç yükseltmenin bir aracı olarak görür. Bilinçlenme, ezilenlerin kendi sözlerine tekrar sahip çıkmalarını içermelidir. Egemen güçler ezilenleri ellerinde tutmak için eğitimi kullanırlar. Freire, tarafsız eğitim diye bir şey olmayacağını, geleneksel eğitimin sessizlik kültürü oluşturduğunu, insanların eleştirel bilince sahip olmaları yolunda bir engel olduğunu söylemektedir (Aydın ve Akto, 2021). 1924 ilk mektepler programının amacı öğrencilerin gerçek yaşama hazırlanmaları, yaşamda karşılaşacakları durumlarla başa çıkabilecek karar alabilme becerilerini geliştirebilecek biçimde yetiştirmektir (Aslan, 2011).

1926 İlkokul Programı Türk eğitim sisteminde dikkat çekici özelliklere sahiptir. Cumhuriyetin dayandığı temeller, Atatürk devrimleri, demokrasi ve vatandaşlık gibi pek çok önemli kazanımın ve kavramın yeni nesillere aktarılmasında önemli bir araçtır. Dönemin iktidar partisinin görüşleri programa yansımıştır, bu da radikal eğitim programı anlayışı ile ilişkilendirilebilir. Radikal eğitim programı anlayışı eğitim ve siyasetin bağımsız olamayacağını savunur, 1926 programının temele aldığı görüş de bunun bir göstergesidir. 1926 İlkokul Programı bireyin çevresine etkin uyumu ile Cumhuriyet ilkelerine sahip çıkacak bireyleri yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Derslerin isimleri ve amaçları yeniden belirlenerek derslerin sayısı azaltılmıştır. “Faaliyet ve iş”, “kendi kendine idare veya

demokratik eğitim” gibi öğrencinin iş başarmasına önem veren ve kişisel beceriyi artırmayı amaçlayan hedeflere vurgu yapılmıştır. Hesap (Matematik) dersinde konu edinilen uygulamalarda bile hayat bilgisi dersi ile ilişki kurularak okulda çocuklara öğretilen tüm bilimlerin amacının günlük yaşamı kolaylaştırmak olduğu belirtilmiştir (Tuğluoğlu ve Tunç, 2013).

Paulo Freire değişim için salt düşünsel sürece dayanan bilginin yeterli olmadığını, pratiğe dayanan aktif bir süreç olması gerektiğini belirtir. Freire’ye göre “praksis” pratik ile ilgilidir ama pratik sözcüğünün de anlamını aşar. Pratik günlük aktivitelere yönelik anlamlar taşır; ama bu etkinliklerin nasıl deneyimlendiği, neden seçildikleri, nasıl ilişki kurulmasının gerektiği ve nasıl hayatla bağlantı kurulacağını kapsamaz. Praksis deneyimin sürekli sorgulanmasıdır. Toplumsal dönüşüm için eylem ve düşünce arasında diyalektik praksis gerekir (Vittoria, 2010).

1926 tarihli İlk Mektep Programı’nda öğrencinin kazanması istenen konuyu hayatın içinden alınacak somut ve her gün karşılaşılabilecek olaylar üzerinden anlaması amaçlanmış, ayrıca elde edilen bulgularla günlük yaşamın sorunlarına basit ama etkili çözümler üretilmesi istenmiştir. Freire, okuma yazma öğretiminde günlük dilin parçası olan üretken sözcükleri önerir. Sözcük diyalogun, yaratıcılığın ve olabilirliğin temelidir. Sözcük üretken olduğu için politik ve provokatiftir. Sessizlik susturulmuş ve itaatkârdır. Okuma yazma yöntemi ile sessizlik kültürü aşılmaya çalışılmalıdır (Vittoria, 2017). Bunun için Freire toplum tarafından en çok kullanılan sözcük ve ifadelerin keşfedilmesini önerir. Bunun için diyalog temelli yaşantılar gerekir. Kullanılan sözcükler eğitimcinin değil, öğrenen kesimin kendi yaşamlarının anlamını taşımalıdır. Freire’nin de öngördüğü gibi 1926 programı öğrencilerin hayatından somut örneklerle oluşturulmuştur. Bu sayede öğrenilenlerin öğrenciler için daha anlamlı olması amaçlanmıştır.

1926 ilkökul programı cumhuriyet döneminin en kapsamlı programıdır. Program, John Dewey’in toplu öğretim, iş okulu ve hayat bilgisi kavramlarından esinlenilerek hazırlanmıştır (Gülcü, 2018). John Dewey, 1924 yılında Türkiye’ye davet edilmiş, gözlemlerde bulunmuş ve bir rapor hazırlamıştır. Raporunda eğitim programının toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermesini ve öğrencilerin öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bağ kurulmasını belirtmiştir. Bu nedenle okulun bulunduğu çevreye göre programda esneklik yapılabileceğini bildirmiştir (Dewey, 1939). Dewey’in raporu üzerinde 1926 ilkökul programında “tabiat tetkiki”, “yurt bilgisi”, “tarih ve coğrafya”, “sağlık bilgisi” dersleri “hayat bilgisi” dersi altında birleştirilerek günlük yaşamla bağ kurulması sağlanmıştır. Radikal eğitim programı anlayışında değişim hızlı olmalıdır, dönemin koşulları düşünüldüğünde yaşanan değişimin hızlı olması toplumun ihtiyaçlarının eğitim ile birebir örtüştüğünün göstergesidir. Eğitimde yapılan her değişim toplumu doğrudan etkilemektedir.

1924 ve 1926 programlarının hazırlanmasında dönemin tüm öğretmen okullarının yönetici ve eğitim bilimcilerinin temsilcileri aracılığıyla görüşlerini belirtmelerini istenmiştir. Öğretmen ve müfettişler raporlar yazarak düşünce ve önerilerini iletilmişlerdir. Atatürk dönemi boyunca programların hazırlanmasında katılımcı bir yaklaşımla, bilimsel, insani ve toplumsal değerlerin vazgeçilmezliği temel ilke olarak kabul edilmiştir. Hem öğretmen hem de müfettişlerden görüş istenmesi ve bunun takip edilerek programa yansıtılmaya çalışılması da hâkim olan görüşün demokrasiyi uygulamaya çalışmasının da kanıtıdır (Gözütok ve diğerleri, 2015).

1936 ilkökul Programı hazırlanan üçüncü programdır. Ülkede her alanda yaşanan hızlı dönüşümler, 1926 programının ihtiyaca cevap vermemesi, 1926 programında eğitim ve öğretim ilkelerinin açıkça belirtilmeden programa dağıtılması programın anlaşılmasını zorlaştırmış ve yeni program ihtiyacı doğurmuştur (Gözütok ve diğerleri, 2015).

1936 ilkökul Programı’nda çocuğun okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler hâlinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Önceki programlarda inkılâplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkökul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmamaktadır. Inkılâpların tamamlanması ve yerleşmeye başlaması nedeni ile hazırlanan 1936 ilkökul Programı radikal görüşe uygun olarak yeni rejimin görüşlerini yansıtmaktadır. Apple’a göre eğitim, kültür politikalarından derinden etkilenir. Program hiçbir zaman sadece bir ulusun metinlerinde ve sınıflarında ortaya çıkan bilgilerin tarafsız bir toplamı değildir. O her zaman seçici bir geleneğin (selective tradition), birilerinin seçimlerinin, bazı grupların meşru bilgi vizyonunun bir parçasıdır. Program bir insanı kuran ve dağıtan kültürel, politik ve ekonomik çelişkilerden, gerilimlerden ve tavizlerden oluşur. İdeoloji ve Eğitim Programı (Ideology and Curriculum) ve Resmi Bilgi (Official Knowledge) makalelerinde tartışıldığı üzere, bazı grupların bilgisinin en meşru ve resmi bilgi olarak kabul edilmesi, diğer grupların bilgisinin ise gün ışığı göremeyecek derecede geri planda

birakılması, toplumda gücü kimin elinde tuttuğuna dair son derece önemli bir kanıttır (Apple, 2004). 1936 programında dönemin iktidar görüşü ve yeni rejimin yansıması bunun bir göstergesidir.

Apple'a göre, ulusal programın taraftarları toplumsal uyum sağlamak amacı ile görüşlerini net olarak programda belirtirler. Kültürel ve toplumsal uyumdan ziyade, bunun sonucunda "biz" ve "onlar" arasındaki farklılıklar toplumsal olarak daha da belirgin bir halde ortaya çıkacak ve mevcut toplumsal ayrılıklar, kültürel ve ekonomik yıkım olacaktır (Null, 2011).

1948 programına kadar şehir ilkokullarında 1936 ilkokul programı, köylerde ise "Köy Mektepler Programı" olmak üzere iki tip program uygulanmaktadır. Köy Mektepleri Programı köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflenmektedir. Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin "eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı" yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştur (Arslan, 2000).

Apple'a göre "uyum" fikri ilginçtir, fakat büyük hile, bütün öğrencilerin – siyah ve beyaz, işçi sınıfı, yoksul ve orta sınıf, kadınlar ve erkekler– programı aynı şekilde alacak olmasındadır. Genel bir program, heterojen bir toplumda bir "uyum" reçetesi değildir, hatta ayrımların direnci ve yenilenmesidir. Öğrencileri, "yeteneklerine" göre değil, "standart" olarak alınan kritere göre kültürel topluluklarının nasıl derecelendirildiğine bağlı olarak kendi yerlerine koyacaktır. Farklılık belirten bir güç ile bölünmüş olan karmaşık toplumlarda, mümkün olan tek uyum biçimi açıkça farklılıkları ve eşitsizlikleri kabul ettiğimiz biçimdir. O halde, program, nesnel olarak sunulmamalıdır. Aksine, kendini sürekli nesnelleştirmelidir. Bu da içinde olduğu kültür, tarih ve toplumsal çıkarlar içinde "kendi köklerinin farkında olması" anlamına gelmektedir. Sonuçta ne bu kültürü, tarihi ve toplumsal çıkarları homojenize edecektir, ne de öğrencileri homojenize edecektir. Cinsiyet, ırk ya da sınıfa göre "aynı muamele" hiçbir şekilde aynı değildir. Demokratik bir program ve pedagoji, "dersliklerdeki farklı toplumsal konuların, kültürel repertuarların ve bunlar arasındaki güç ilişkilerinin" tanınması ile başlamalıdır. Böylece, eğer "gerçekten eşit muamele" ile ilgileniliyorsa, programı, öğrencileri belirgin biçimlerde güçlü ya da güçsüz kılan bu farklılıkların tanınmasına temellendirmek gerekmektedir (Apple, 1993). Bu görüşe dayalı olarak köyler ve şehirlerde ihtiyaca yönelik olarak geliştirilen programlar uygulanmalıdır. 1948 programında tartışılan tek program anlayışının radikal görüşe göre ters olduğu ve toplumu ileriye götürmekten uzak olduğu söylenebilir.

1951 yılında Wofford'un çeşitli incelemelerde bulunması için Türkiye'ye davet edilmesiyle Türk Eğitim Sisteminde Amerikan etkisinin artması, eğitime bir yatırım gözüyle bakılmasına neden olmuştur. 1968 programı uzunca süren program geliştirme çalışmaları sonrasında oluşturulmuştur. 1960 darbesinin etkisiyle programın amaçlarına tutumlu olma, yerli mallarını kullanma gibi konular dâhil edilmiştir. Difteri salgının artmasıyla programa sağlıkla ilgili de konular eklenmiştir. Otuz yıl uygulamada kalan bu program eleştirel düşünme, bireysel farklılıklara özen gösterme, özel eğitim, küme çalışmaları ve daha birçok yenilik getirmesine karşın "ezberci, baskıcı ve insanları kalıba sokan" gibi sıfatlarla eleştirilmiştir (Gözütok ve diğerleri, 2015). Böyle bir sonucun olmasının 1948 Programı'nda öngörülen tek program anlayışının yetiştirdiği beyinlerin toplumu homojenize etmek için 1968 programını oluşturdukları düşünülebilir. Radikal görüşün beklediği sonuçların bu programda ortaya çıktığı görülmektedir.

1997 İlköğretim Programı, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Program hedef ve davranışların ifade edilme biçimi ve teknik özellikleri açısından bazı sorunlar içermektedir. Programda bilişsel alana, ulusal ve evrensel değerlerden oluşan duyuşsal özelliklere ağırlık vermektedir. Bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler mekanik bir biçimde programı yetiştirme stresi yaşamaktadır. Düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçlerden çok, gözlenebilen somut davranışlar ön plana çıkarılmıştır. Bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel gelişimi öne çıkarılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilere ezberlemeye yöneltmektedir. Programda konular ayrı ayrı verilir, konularda ders içi geçişleri sağlayan etkinlik veya içerik bulunmamaktadır. Öğretmen rehberlik rolünü yerine getirememektedir. Öğrencilerin zekâ alanları dikkate alınmamaktadır. Programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen kazanımlar ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir. Çocuğun dünyasında yer almayan olgular sunulmaktadır. Çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik

bir yaklaşımla ve birbirinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerden çok, öğretmen merkezlidir (Senemoğlu, Beyaztaş ve Kapçı, 2013).

1997 ilköğretim programı 1968 programı ile paralellik taşımakta; toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri dikkate almamakta; hedef, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme öğelerine ilişkin örnekler hızlı gelişmeyi yansıtmamaktadır. Konuların, ilkelerin ve açıklamaların tekrar edildiği, konulara, ilkelere ve çağın gereklerine uygun yeni hedeflerin, ilkelerin yer almadığı gözlenmiştir (Senemoğlu ve diğerleri, 2013).

Freire, ezbere dayalı öğrenmeyi banka işleyişine benzetir ve geleneksel eğitim anlayışını bankacı eğitim modeli olarak tasvir eder. Öğrenciler öğretmenler tarafından doldurulan bidonlara benzetilir. Öğretmen öğrenciye ne kadar çok bilgi verirse o kadar başarılıdır, öğrenci doldurulmaya ne kadar çok müsaade ediyor ve pasifse o denli iyi öğrencidir. Freire'nin bankacılık modelinde öğrenciler "yatırım nesneleri", öğretmenler "yatırımcıdır". Öğretmenler sınıfta etkileşimi sağlamaz, öğrencilerle iletişim kurmaz; sürekli tekrar yaparak öğrencilerin ezber yapmasını sağlar. Öğrenci verilen bilgiyi sorgulamadan kabul eder ve kendine arşivler (Aydın ve Akto, 2021). 1997 programı bilişsel alana ağırlık vermesi, öğrencilerin üst düzey düşünceleri ve sorgulama yapmalarına fırsat vermemesi, konuların bağlamdan kopuk ayrı verilmesi, öğrencilere ezbere yöneltmesi, yetişkinlerin bakış açısını temele alması ve öğretmen merkezli olması açısından Freire'nin bankacı eğitim modeline benzetilebilir. Öğrenci Freire'ye göre bilgiye sahip olmak için araştırma ve buluş yapmalıdır. Bilgi ile öğrenci arasında güçlü bir ilişki olmalıdır ve öğrencinin bilgiyi kullanabileceği bir alan olmalıdır.

2005 İlköğretim Programında her çocuğun öğrenme sürecinde kendine özgü olduğu, süreçte "öğrenmeyi öğrenmenin" vurgulanması gerektiği, öğrencinin öğrenme sürecinde çevreyle etkileşime girerek deneyimlerini kullanması ve ayrıca öğrencinin düşünmeye, soru sormaya özendirilmesi gerektiği anlayışının temel alındığı ifade edilmiştir (Gözütok ve diğerleri, 2015).

Freire bankacı eğitim modeline karşı sorun tanımlayıcı eğitim modelini, öğrencileri özgürleştirmeyi, eleştirel bilinçlenmeyi ve diyalogu önerir. Diyalog, Freire pedagojisinin temel öğelerindendir. Diyalog öğrenci – öğrenci, öğrenci – öğretmen arasında etkileşimi gerektirir. Günlük yaşamda insan başkaları ile diyalog kurmaya ihtiyaç duyar. Eğitim de bu ihtiyaç göz ardı edilemez, diyalog doğanın bir parçasıdır, insanlar birbirlerinden öğrenirler; kimse mutlak bilgiye sahip değildir. İnsanca var olabilmek için dünyayı değiştirmek gerekir. Bunun için insan sessiz kalmamalı; sözleri, düşünceleri, eylemleri ve düşünceleriyle dünyayı değiştirmeye çalışmalıdır. Her birey bu hakka sahiptir, kimse başka birinin yerine bu hakkı kullanamaz. Diyalog insanlar arasında kurulan bir bağ, insanın özgürleşmesi için bir araçtır (Vittoria, 2017). 2005 programının Freire'nin önerdiği diyalog temelli eğitime yakın olduğu söylenebilir. Program öğreneni merkeze alan, öğrencilerin birbirleri ve çevreleri ile etkileşimlerine önem veren ve öğrencileri soru sormaya ve konuşturmaya teşvik eden bir yapıya sahiptir.

Diyalog duyguların ve empatinin bir arada olduğu bir ilişkiler bütünüdür. İnsan diyalog içinde ön yargılarından arınmalı, eleştirel bir bakış açısına sahip olmalıdır (Yıldırım, 2013). 2005 programı öğrenciyi merkeze alması sorgulamaya izin vermesi, ezbercilikten uzak olması nedeniyle eleştirel düşünmeye fırsat verir.

2005 programında derslerin ezbercilikten uzak eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olduğu, çocukların merkeze alındığı, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirildiği yapılandırmacı bir anlayışın kabul edildiği belirtilmiştir (Senemoğlu ve diğerleri, 2013).

Freire'nin eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci hem öğrenen hem öğretendir. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran değil, diyalog içinde öğrenen kişidir. Öğrenciler de hem öğrenen hem öğreten konumunda yer alırlar (Yılmaz, 2016). 2005 programında öğrenmeyi öğrenme yetkinliği yer almaktadır. Bu yetkinlik, öğrencinin yeni bilgi edinme, eksik bilgilerini tamamlama, mevcut bilgilerini geliştirme sürecinde birincil sorumluluğu alma, öğrenmesi üzerine gelişim hedef ve planlarını oluşturma, ihtiyaç halinde hedef ve planlarını güncellemesini anlatır. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği Freire'nin eğitim anlayışında yer alan kendi öğrenmesinden sorumlu hem öğrenen hem öğreten öğrenci olarak adlandırılabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Radikal geleneğin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Takipçilerinde yarattığı tutku en büyük gücüdür. Örneğin, Michael Apple ya da Paulo Freire'in çalışmalarının savunucuları, toplumsal adalet amacını savunurken görüşlerini tutkuyla savunurlar. Bu tutku, adaletsizlikle mücadelede büyük başarılar elde etmek için radikalliği başlatmıştır. Programın katkıda bulunduğu radikal bir vizyonunun başarıları okulda ırk ayrımcılığına son verilmesini, kadınlara eşit haklar

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

verilmesini, tarih ve edebiyat gibi konularda etkinliğinin artmasını sağlamıştır. Eşitliğe doğru yapılan ilerlemelerin çoğunda radikal geleneğin getirdiği bakış açısı vardır.

Radikal görüşü savunanlar, okul programında yer alan eğitim takibine yaptıkları eleştiriler için de övgüyü hak ederler. Örneğin Apple, bilginin tarafsız olmadığı fikrine karşı çıkılmasına meydan okur. Bazı grupların bilgiyi şekillendirdiğini iddia eder.

Radikal görüşün bir başka gücü de okullaşmanın toplumsal amacına yapılan vurgudur. Varoluşçu görüşe özgü bireyciliğe karşıdır. Radikal görüşü savunanlar, programın bir bütün olarak topluluklara hizmet etmesi gerektiğini düşünürler. Toplumsal amaçlara yapılan bu vurgu, bir programın temeldeki bir ahlaki felsefe üzerine inşa edilmesi gerektiği noktasında, başka bir geleneğin gücüyle yakından ilgilidir.

Radikal eğitim programı anlayışının güçlü yanlarının yanı sıra zayıf yanları da vardır. Radikal görüşü savunanlar, toplumun nasıl adaletsizleştiğini açıklayan teorik açıklamalar üretmeye çalışır. Betimsel analiz için bu eğilim, radikal görüşü savunanları sosyoloji, ekonomi, antropoloji ve eleştirel teori gibi alanlara yönelterek programdan uzaklaştırabilir. Eleştirel kuramcılar, uygulama için temel sağlayan teorisinin amacını unutan kurumları eleştirerek çok zaman harcarlar. Teorik bilgi ve pratik eylem arasındaki doğru ilişkiyle ilgili bu zorluk, yıllardır radikal gelenek içindeki tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu konu, radikal görüşün taraftarlarının iki aşırı uç arasında kalmasına yol açar. Bir uç, tüm inancını harekete geçirir ve kuramsal açıklamaları reddeder; diğeri ise bütünüyle pratiktir ve eleştirel teori araştırması üretmeye odaklanır.

Apple, radikal gelenekle ilgili birçok problemi tanımlar. Kuramsallaştırmaya vurgu, antropoloji veya sosyoloji gibi alanlar için iyi olabilir, fakat program gibi uygulamaya yönelik bir alanda, bilgi ve uygulamanın birbiriyle nasıl bağlantılı olması gerektiğine daha zengin bir açıklama gerekir. Apple, radikal gelenek içindeki diğer düşünürlerden farklıdır çünkü teorik bilgi üretimini kendi toplumunda pratik ve politik eylemle birleştirir.

Radikal görüşü savunanlar, programla ilgili tartışmalar söz konusu olduğunda halkın sadece sınırlı bir kısmından yararlanabilirler. Programla ilgilenen insanlar, radikal görüşü savunanların sahip oldukları görüşlere sahip olma veya zalimlerden biri olarak işaretlenme riski arasında seçim yapmaya zorlanırlar. Örneğin Paulo Freire, pedagojinin “işlem modeli” eleştirisini sunarken sadece iki seçenek sunar: programın mekanik bir bakış açısına bağlı kalma ya da onun devrimci vizyonuna katılma. Ancak böyle bir seçimin olması yanlıştır. Program, öğretim ve Freire’in vizyonu arasındaki ilişki bulunmalı ve birbirleriyle bütünsel hale getirilmelidir.

Radikal görüşün doğasında var olan bir diğer zayıflık öğretmenlerden beklentilerdir. Öğretmenleri, toplumsal adalet adına sınıfta devrimci, sol eğilimli görüşleri kabul etmeleri için uyarırlar. Ancak öğretmenlerden olan bu istek bazı soruları gündeme getirir:

- 1- Öğretmenler muhafazakâr görüşe sahiplerse yine de sınıfta bunu benimsemeliler mi?
- 2- Öğretmenler kürtaj, eşcinsel evliliği veya kök hücre araştırması gibi muhafazakârlar için ateşli politik konular hakkında karşıt görüşe sahiplerse ne olur? Öğretmenler karşıt oldukları bu görüşleri programlarına entegre etmeliler mi?
- 3- Öğretmenlerin bazı siyasi görüşleri desteklemeleri kabul edilirken diğer siyasi görüşleri desteklemeleri neden kabul edilmez?
- 4- Öğretmenler ve program geliştirmeciler hangi politik görüşlerin ifade edileceğine nasıl karar verecekler?

Programın doğal olarak politik olduğunu tanımak bir şeydir; bir bakış açısının savunuculuğunu diğerlerinin dışlanmasına teşvik etmek başka bir şeydir. Bir program, öğrencilere kendileri için düşünmeyi öğretmelidir. Öğretmenler, öğrencileri kendi akıl, politika, doğru ve yanlış anlayışlarını geliştirmeye cesaretlendirmelidirler. Karşıt politik görüşlerin yansıtıcı, düşünceli ve müzakere edici yollarla ifade edildiği sınıflar yaratılmalıdır.

Radikal eğitim programı anlayışına gelen en yoğun eleştiri oluşturmak istedikleri toplumla ilgilidir. Radikal anlayışa sahip düşünürler, devrim gerçekleştikten sonra kurulması gereken toplumun türüne çok az zaman ayırırken devrim yaratma konusunda çok fazla enerji harcarlar. Nasıl bir toplum yaratılmak istendiği önemli bir sorudur. “John Locke ve Federalist gazetelerinin ilkelerine dayanan bir demokrasi mi yaratmalılar?” ya da “Karl Marx veya Che Guevara’nın siyasi görüşleri üzerine kurulmuş bir sosyalist, hatta komünist bir toplum mu kurmalılar?” (Null, 2011) Radikal anlayış iki seçeneğin hangisinin tercih edileceğine karar verilmesine yardımcı olacak detaylar yerine; genellemeler, toplumsal adalet ile ilgili duygu güdümlü iddialar ve sosyal gelişim vaatleri sunar. Daha net yargıya varılmasını sağlayacak görüşler ileri sürmede başarısızdır. Toplumsal ilerlemenin ne

anlama geldiği sorusuna daha açık bir cevap olmadıkça radikal gelenek her zaman programın sunabilecekleriyle sınırlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense, *Teachers College Record*, 95 (2), Winter, Columbia University.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür*, 146(2), 42-48.
- Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı, *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734.
- Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı, *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Aydın, M. ve Akto, A. (2021). Paulo Freire ve eğitim felsefesi, *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi-Journal of Oriental Scientific Research*, 13 (3).
- Counts, G. S. (2013). Excerpts from dare the school build a new social order? *Schools: Studies in Education*, 10 (2), 281-288.
- Cridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*, California: Sage Publications.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003), Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 1-13.
- Gözütok, D., Bıkmaz, F., Mızıkacı, F., Şahin, S., Ulubey, Ö., Koçer, E., Türe, E., Akçatepe, A. (2015) *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi, hayat bilgisi örneği*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Gülcü, N. (2018). Atatürk döneminde Türk Akdeniz’de çıkan yeni ilkokul programı tatbikatı başlıklı yazıların incelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 8 (9), 16.
- Null, W. (2011). *Curriculum*, Rowman & Little Field Publishers, Inc.
- Peters, M. A. (2015). Interview with Michael Apple: The biography of a public intellectual, *Open Review of Educational Research*, 2(1), 105-117, DOI: 10.1080/23265507.2015.1010174
- Senemoğlu, N., Beyaztaş, D. ve, Kaptı S. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 319-344.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2013). *1926 İlk mektep müfredatı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri*, Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire diyalogun pedagojisine giden yol*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2013). *Paulo Freire ve Ivan Illich’in eğitim anlayışları üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire’in felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 299-31.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 23. 12.2022	<i>Kabul:</i> 17.01.2023	<i>Yayın:</i> 28.02.2023
Makale Türü	Derleme Makale		
Önerilen Atıf	Sarıkoç Bilir, G. & Mızıkacı, F. (2023). Eğitim programlarının kuramsal temelleri: Radikal eğitim programları. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), ss. 71-79.		

THE PLACE OF L1 AND NON-NATIVE LANGUAGE TEACHERS IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) CLASSROOMS

English Teacher, Tolga SARICA, MA
Havsa Atatürk Secondary School
t.sarica22@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4503-2156

Abstract

This study includes teachers' and students' perspectives about L1 use and native/non-native teachers entering the EFL classes besides investigating the correlation of students' Turkish and English lesson scores. 120 students were given a questionnaire (including five point-likert scale) while 4 teachers were interviewed. The data was examined via Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 20). To compare two variables, T-test; more than two variables One-Way Analysis of Variance (ANOVA); for the correlation of the language scores, Pearson Correlation Coefficient were employed. The results revealed a positive correlation between the students' Turkish and English language scores. For the use of mother tongue, learners and educators do not have negative attitudes when used judiciously and to a reasonable extent. Most of the teachers in this study prefer native speakers with the knowledge of students' L1 and local teaching adaptation while students have no dominant preference about their teachers being native or non-native.

Key words: Native/non-native teachers, L1 use, language scores, positive correlation

INTRODUCTION

There are different views about the use of mother tongue in the field of foreign language education, which have been going on for years. While some of them have positive manners about the use of L1 in the class as (Phillipson, 1992; Auerbach, 1993; Schweers, 1999; Cook, 2001) others have reservations or refusals about it. Such researchers as (Atkinson, 1987; Nunan and Lamb, 1996; Krashen, 1982; Chambers, 1991; Stanley, 2002; James and Bourke, 1996; Hammerly, 1991) objected to the utilization of L1 by stating that there is not any place for L1 during the process of learning a language (cited in Erdogan, 2015:18). Hence, whether to include or exclude L1 of the students in the classroom has not been positioned to a single side and is still on debate. Nonetheless, recent studies as this one stand for the reasonable use of L1 in the class. Indeed, so far various types of approaches and methodologies have emerged trying to inquire and put the role of the native language use in the right place during foreign language teaching and learning process. This study touches an ongoing controversial debate about the use of L1 in the EFL classrooms via teachers' valuable integration of an interview and learners' precious views of this issue including also native and non-native teacher factors of language teaching and the correlation between the success of Turkish lesson and English lesson scores depending on the notion that L1 is an integral component in the process of language learning in the context of supporting teaching and learning. According to some researchers such as (White and Ranta, 2002; Lightbown and White, 2005; Forman, 2012; Spada and Lightbown, 1999) native language of the students may be used as an assisting device in foreign language teaching and learning environment.

These researchers argue that L1 may be indispensable in learning a foreign language as long as it is not used exaggeratedly as this may cause students not to be sufficiently exposed to foreign language and may slow down language learning. Since excessive use of L1 can also result negatively such as different syntactic structure, phonetics and morphological texture of both languages. Thus, teachers must know all the negative points and take all its pros and cons into consideration that means they should be aware and conscious during teaching process. However, teachers can turn this situation in their favor such as taking advantage of the similarities as cognates or other grammatical, morphological, phonetic, alphabetical or cultural points. This was explained in "contrastive approach" which implies the favorable and unfavorable side effects of using mother tongue. Until this approach emerged there had been a long period including different kinds of methods and approaches refuting each other. Cook (2008) stated that the last century witnessed various methods in language teaching

such as Direct Method, Audio-Lingual Method and Task-Based Learning Method that abstained from the exploitation of students' L1 in the classroom. This movement created a new understanding called the "Monolingual Approach" that considered the target language as "the core" for the teaching process by backing up the "comprehensible input theory" of Krashen (1982). The assertors of this opinion also believe that learners acquire another language as they obtained their mother tongue (Cook, 2001: 408). As the process of L1 learning, it is the same for L2 learning in terms of the way how a baby learns without any need for translation to learn a language. The main idea is actually separate second language from the mother tongue during learning a language. Since, the English-only policy claims that learning a second language must happen via itself again rather than depending on the mother tongue. (Kahraman, 2009: 20). Depending on this thought, which rejects mother tongue in teaching, Monolingual Approach advocates the thought that "the best teacher is the native speaker". However, what is surprising is that this instinctive thinking that has not been proven is still accepted by certain areas in the world. This transition in language teaching posed a dilemma of native English speaking teacher's (NEST's) and non-native English speaking teachers (Non-NEST's). Herewith, the native English speaking teachers (NEST's) obtained an unfair popularity not only in the US but also in all parts of the world. Native English teachers were thought to be the ideal models in some skills such as listening, pronunciation, speaking and therefore it has been seen more resourceful to support learners' pronunciation, listening and their speaking skills. (Benke & Medgyes, 2005). Besides, native speakers are thought as the highest authority of what is correct or valid in language structure and culture. Hence, they can be a great source of whetstone for their learners through creating a real native/non-native interaction with students. And depending on these beliefs the advocates still keep going insisting on thinking that Non-NEST's have poorer speaking competencies and less information about the culture of Western people compared to the native English speaking teachers (NEST). But they reckon without the fact that this is not the case we can generalize in all contexts since some studies show that they ever and anon fail to establish rapport in the class with their students over and above they have difficulty in a local educational field as they are not used to the curriculum and teaching models.

In reaction to the "Monolingual Lingual Approach" the mother tongue inclusion broke out in the teaching language pedagogy and came as the subject of discussions. And this revolutionary movement refused the application of English-only in the teaching area and advocated the sustaining role of students' mother tongue during foreign language classes. Depending on this strong belief they claimed that non-native teachers are the best models for their learners since they lived the same process while learning language and know the potential difficulties that their students may live. As there is not any experimental proof to support the idea that a native instructor would be the ideal one (Phillipson, 1992: 185). Moreover, for the application of mother tongue Auerbach (1993) indicates that L1 use in the classroom "has been laundered and confirmed theoretically by inquiries and accepted pedagogically, However, its exclusion is an unproved hypothesis" (as cited in Brooks-Lewis, 2009: 217). Several studies also revealed that starting the lesson with the mother tongue of the students gives them a sense of security, makes them feel relaxed and comfortable and this helps the learners express their opinions and triggers their willing to participate actively in the learning process with no hesitation (Schweers, 1999: 7). Based on the findings in this study learners and teachers may benefit from the L1 with a planned and systematical inclusion of it. Activities including discussions or theme-based communication parts of the lesson might be more susceptible to engage target language rather than mother tongue. (Levine, 2003:351). As Levine (2003) states that the structure and the content of the lesson and the materials used in the activities determine whether to use L1, L2 or both of them appropriately in the class to make learning more efficiently and qualified for the learners. As Kim and Elder (2005) stated that the sort of activities during the lesson affects the selection of the language and its amount for the teacher. Cook (2001) claims that there are different grounds to show the need for utilizing L1 in EFL classes such as "checking the meanings of words or sentence structures, explaining some grammatical points, maintaining discipline, arranging tasks and activities, easily getting in touch with students individually (cited in Güneş, 2015: 13). On the other hand, to touch on another point Cook (2008) reminds that code-switching is an ordinary process in learning a second language. For this fact, the utilization of the mother tongue during the class cannot be inconvenient. By emphasizing the quantity of L1, MacDonald, C. (1993) points that when teachers depend to an excessive amount of L1, due to the little exposure the target language might be inhibited. Therefore, teachers should consider the pros and cons before deciding on whether

to use or how much they use the mother tongue, target language or both of them in a combined way in the classroom in order to provide the best and efficient learning service for their students.

In line with the information obtained on the usage of the L1 in the EFL classrooms, non-native teachers are the reason of preference in terms of comforting learners (psychological effect), creating deeper interactions (sociological effect), responding their students instant learning needs faster (cognitive effect) when compared to the native English speaking teachers. Several studies show that students matter the quality of teaching containing assignments that serve the purpose, well prepared lessons related to the curriculum, comprehensive exams and teaching grammar points effectively more than a native teacher's ideal accent or advanced speaking skills. And also, students' view in several studies show that personality is more important than nationality. All these detailed information gathered from the field and this study make valuable contributions to the discussion about the place of mother tongue and the non-native English speaking teachers in the EFL classroom via pointing the following questions:

- 1- Is L1 a need for the secondary school teachers while teaching in the EFL classes?
- 2- What are the views and manners of learners and educators about the utilization of mother tongue?
- 3- Does L1 help students relief, feel more comfortable and diminish their anxiety?
- 4- What do learners and teachers think about native/non-native teachers?
- 5- What are the pros and cons of native/non-native teachers entering the class?
- 6- What is the correlation of "Turkish lesson score and English lesson score?"

METHODOLOGY

To reveal the responses of the inquiries about this study, two types of instruments consisting of qualitative and quantitative methods were used for collecting data. The reason for this was to go beyond the statistical percentages and numbers and also give the answers to the questions "why and how". As quantitative methods by itself may not always be sufficient in order to reflect deep implications and may be restricted with the numerical results. A quantitative datum is gathered via a questionnaire that was given to students studying in a secondary school in the 2nd term of 2018-2019 academic year while the qualitative datas are collected through an interview conducted to four English teachers working at the same school (Havsa Atatürk Secondary School) in the same year. It is preferred due to the the number of the teachers since it is challenging to apply to large number of participants. Also qualitative research provide an opportunity for the interpretation beyond what is given and makes it possible to infer and reveal the underlying opinions of the participants. (Punch, 2005: 242). Beside going beyond the numbers, percentages and underlying thoughts, using both of the instruments for collecting data (when the structure of the study allows) also increases the reliability of the research. The interview questions consist of two parts. The first part of the interview derives from a part including participating teachers' demographic information. The next part consists of 10 open ended questions where the participating teachers are free to reply the questions the way they interpret. The other tool employed in this study in order to collect data, is a questionnaire wherefrom the numerical instructions were obtained via a five point Likertscale, open-ended and close-ended multiple-choice questions. The survey is not a nationally accepted one but a customized one created by the researcher himself with the belief to reflect the participants' views and realities better. The questionnaire was given to 120 students studying at 5th, 6th, 7th, and 8th grades in the same state secondary school in 2018. Though at first being created in English in case of any hesitation or misunderstanding due to the proficiency level of the students, it is also translated into Turkish.

Table 1: Outline of the Questionnaire

Sections	Outline
I. Background information about the participants	Age, gender, grade, weekly English hours at school and year of English learning experience.
II. 12 questions (5 Point Likert scale) are asked to reveal the use of Turkish and students' attitudes towards their mother	Including social and psychological needs, comprehensible input, cognitive skills in reading, writing, listening, speaking

tongue use and its cognitive effects in English classroom activities *	activities, grammar points and vocabulary learning.
III. 5 closed-ended questions are asked about students' opinions of their mother tongue use and the use of English in the classroom.**	Including the usage and dosage of English and L1 in the classroom in terms of the opinions of learners about their teachers and themselves.
IV. 9 multiple-choice questions asked to find students' opinions about the mother tongue use in the classroom and how it affects students and their teachers.***	Including the usage of target language for some specific reasons, the correlation between success in English and Turkish lessons, the advantages and disadvantages of L1 use in the classroom.

Note: *The questions in this part include the learners' attitudes, utterance and codeswitching depending on the bilingual approach, humanistic approach in terms of the students psychological barriers** Students opinions towards the use of English (if they support English only policy or bilingual approach)*** When teachers tend to use L1 (code-switching), the percentage of L1 use in the class and correlations between English and Turkish language skills (whether there is negative or positive language transfer).

Participants

In order to examine and find responses to the questions of research posed in this study, 120 students were picked up randomly and voluntarily from Havsa Atatürk Secondary School ages ranging from 10 to 14 years, attending the grades 5, 6, 7, and 8. From each grade, 30 learners took part in the study with 15 males and 15 females from each grade. The levels of the students were for the 5th and 6th grades A1; for the 7th and 8th grades A2 which was determined by the MONE as shown below.

Table 2: Proficiency Levels and Target Skills for Each Grade Determined by The MONE

Proficiency level	Grade	Target Skills	Activities/Strategies
A1	5	Speaking & Listening	Role plays and Drama
		Restricted reading	
	6	Restricted writing	
		Speaking & Listening	
A2	7	Restricted reading	Theme
		Restricted writing	
	8	Firstly: listening & speaking	
		Secondly: reading & writing	
		Firstly: listening & speaking	
		Secondly: reading & Writing	

This study approaches to the viewpoints of learners as significant and valuable as teachers. The data and findings were represented by 120 students that can be considered as a large scale. And thus, the sample can represent the universe well. Their wishes and choices will help educators to support their students better. Four teachers working at the same school were chosen voluntarily to response the questions of the interview. There were just four teachers to take part in, but if there had been more teachers working at the school, they would definitely be requested for participating in the interview.

Table 3: Background Information of the Interviewed Teachers

Participants	Ages of teachers	Genders of teachers	Departments of teachers graduated from	Experience years of teachers
Teacher1	38	Female	ELT (certification program)	13
Teacher2	32	Male	English language teaching	8
Teacher3	36	Female	English language teaching	15
Teacher4	31	Female	English language teaching	4

FINDINGS

After collecting the data, it was investigated both qualitatively and quantitatively. The quantitative datum was examined via the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 20). In order to reveal the result of the items compared with 2 variables One-Way ANOVA was used and for more than 2 variables T-Test was employed. In order to determine the correlation between the scores the students got from Turkish and English lessons, Pearson Correlation Coefficient was utilized. The questionnaire was pre-tested to ensure reliability and validity. Hence, to supply reliability and validity of the questionnaire 5 items were deleted and 2 were altered. On the other hand, some necessary modifications were done through re-writing some items to prevent any uncertainty. For the 26 items in the survey the value of Cronbach's Alpha Coefficient was evaluated 0.80 as shown in the table below:

Table 4: Cronbach's Alpha Reliability Results of the Learners' Questionnaire

	Number of Items	Cronbach's Alpha Coefficients
Student Attitudes	12	.80
English practice in the class	5	.70
L1 usage in the class	9	.74
Total	26	.80

In addition to the reliability test "construct validity" of the instrument was evaluated via factor analysis where all the variables from the questionnaire were taken into account. With 26 item the validity score 0.721 shows that all the variables supports and fit each other very well. As presented in the table below:

Table 5: KMO Test Results for the Validity Check of the Questionnaire

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.721
	Sig	.000
Bartlett's Test of Sphericity	Items	26
	Df	120

The data was investigated via the method of coding which means that teachers taking part in the interview were enciphered as "teacher1, teacher2, teacher3, teacher4" The analysis expected to reveal the use of L1 (Turkish) of the students in the foreign language classroom conditions. And attitudes and approaches of the students towards the usage of the first language (Turkish) in addition to the cognitive effects of L1 application. Moreover, students' views/manners about the use of mother tongue in the classrooms were tried to bring to light besides their ideas about the way their mother tongue impacts their learning of a foreign language in terms of social, cognitive and psychological aspects. In order to bring to light the correlation of students scores they got from Turkish and English lessons', the researcher benefited from (PCC) and the value of alpha was $p=0.000 < \alpha=0.05$ that proves is a high correlation.

Analysis of Students' Views

One of the hypothesis was about the relationship of students' ages, their grades and the usage of English in the class during the lessons. Students' replies were $p=0.004 < \alpha=0.05$ for the factor of age, $p=0.002 < \alpha=0.05$ for the factor of grades to the evaluation of One-Way ANOVA that shows a major differences among the variables. The mean score of the participants whose ages were 10 was $m=1.4667$, whereas $m=1.7267$ for the students with the age of 14 which proves that students that are older need to hear English more than the students that are younger. Due to their English levels, the younger ones require their mother tongue more in the classroom when compared to the older ones. The mean score of the learners studying at the 5'th class was evaluated as $m=1.5267$, whereas it was measured $m=1.7333$ for the students studying at the 8'th class from which we can infer that the higher their grade is, the more they expect to hear English since there is a positive correlation between the variables for the age groups.

Table 6: The Manners of the Learners Towards the Praxis of English (the Target Language) in the Classroom

Age	N	Mean	Sig.
10	3	1.4667	.004*
11	26	1.5154	
12	22	1.6182	
13	39	1.6103	
14	30	1.7267	
Total	120	1.6167	
Grade			
5	30	1.5267	.002*
6	30	1.6200	
7	30	1.5867	
8	30	1.7333	
Total	120	1.6167	

* Correlation is significant at the 0.05 level

**Minimum Level 1 for the usage of L1 Mean<1.5

*** Maximum Level 2 for the usage of English Mean>1.5

Table 7: Responses of Participants to the Questionnaire

	I strongly disagree	I disagree	I am not sure	I agree	I strongly agree
S1. I never use Turkish during speaking activities.	14 11.7%	20 16.7%	43 35.8%	30 25.0%	13 10.8%
S2. I can understand clearly whenever our teacher explains grammar in Turkish.	2 1.7%	11 9.2%	14 11.7%	35 29.2%	58 48.3%
S3. I understand better when our teacher explains new vocabulary items in Turkish.	4 3.3%	2 1.7%	16 13.3%	38 31.7%	60 50.0%
S4. I understand and memorize better when the words are similar to Turkish.	10 8.3%	5 4.2%	17 14.2%	36 30.0%	52 43.3%
S5 I understand better when our teacher translates the reading passages/texts into Turkish.	6 5.0%	8 6.7%	18 15.0%	43 35.8%	45 37.5%
S6. I can understand easily when our teacher presents the classroom activities and instructions in Turkish.	3 2.5%	16 13.3%	27 22.5%	41 34.3%	33 27.5%
S7. I can understand better when our teacher gives clues in L1.	3 2.5%	5 4.2%	33 27.5%	37 30.8%	42 35.0%
S8. When switching to a new topic I can understand better if our teacher explains in Turkish.	7 5.8%	7 5.8%	20 16.7%	44 36.7%	42 35.0%
S9. In group work activities during the lesson I speak Turkish with my classmates.	7 5.8%	20 16.7%	18 15.0%	34 28.3%	41 34.2%
S10. At any part of the lesson whenever I hear Turkish, I pay more attention and feel the desire to participate.	10 8.3%	13 10.8%	26 21.7%	42 35.0%	29 24.2%
S11. I feel more comfortable when I have the opportunity to speak Turkish in classroom activities.	7 5.8%	15 12.5%	28 23.3%	31 25.8%	39 32.5%
S12. I have difficulty in producing sentences in English whenever I think of it in Turkish.	3 2.5%	16 13.3%	27 22.5%	41 34.3%	33 27.5%

Note: S= statement

The 1st statement 34 (28.4%) of the students disagreed about the utilization of their mother tongue while speaking activities whereas 43 (35.8%) of the students agreed and 43 (35.8%) of them stayed refrained. In the following case 93 (77.5%) of the learner think that they can figure out better as long as they are explained in Turkish by their teachers during teaching grammar. Out of these answers 58 (48.3%) strongly agreed and 35 (29.2%) just agreed that if their teacher switch to the mother tongue (code switching might be useful) they understand easily especially when they were instructed about grammar points. The next statement showed that 98 (81.7%) of the students are in agreement with the opinion that they comprehend easier when their teacher presents new vocabulary in L1. 88 (73.3%) from the students pointed that they grip and keep in mind better and easily when they are given words alike Turkish (cognates). The 5th statement revealed that 88 (73.3%) from the participants have the same idea that they comprehend better when they are given translation of any text and reading passages into their L1 and out of these 88 (73.3%) answers, 43 (35.8%) agreed, 45 (37.5%) strongly agreed. The following statement presented that of the students 33 (27.5%) see totally eye to eye with the statement that they grasp better when they are presented the activities in the class and instructed in their mother tongue by their teachers. 41 (34.3%) out of the participants agreed whereas 16 (13.3%) of them disagreed and 27 (22.5%) of them were not that certain about this statement. The subsequent information showed that 79 (65.8%) of the students fathom better when they are given clues in their mother tongue. Of the students 86 (71.7%) agreed and 42 (35%) of them agreed totally; out of them 44 (36.7%) only agreed the notion in the 8th case that before skipping to a new subject, they can comprehend better when their teachers make it understandable for the learners by using their mother tongue. For the ninth statement of the students 75 (62.5%) accepted that in activities that requires group work they incline to utilize their mother tongue to interact with their classmates, whereas 27 (22.5%) of them did not accept the same opinion. From these 27 (22.5%) responses 20 (16.7%) students disagreed and 7 (5.8%) students strongly disagreed the usage of mother tongue while taking part in activities that requires group works. 71 (59.2%) of the students agreed For the 10th statement that they are more solicitous and willing to take part in the activities when they hear their L1(Turkish) while 26 (21.7%) of the learners were not sure about this. 70 (58.2%) of the participants agreed for the 11th statement that they feel more comfortable when are free to speak Turkish in the class. For the last statement totaling, 74 (61.8%) students pointed that they it is challenging to create new sentences in English whenever the students think about it in their mother tongue while 22.5% of them were not sure about this issue.

On account of revealing the positive and negative effect of L1 in the classroom depending on the social, psychological and cognitive factors, these statements above were presented to students. The cognitive effect of L1 takes place in the statements 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, and 12 and as a result, 66,6% of the participating students accepted that students' mother tongue has positive effects on their understanding, keeping vocabulary in their mind, and comprehending the important points of grammar or written texts. Also they utilize from L1 in some activities for instance; reading, writing and speaking. However, 13.5% of them disagreed this opinion which means for some of them L1 has negative effects on these issues. For the social effect, in statement 9, of students 62.5% indicated that they utilize from L1 to communicate with their friends in group work activities. Out of them 28.3% agreed and 34.2% strongly agreed while 22.5% of them disagreed. in statement 11, for the psychological effect of L1, most of the students (61,8% out of them 25.8% agreed and 32.5% strongly agreed) stated that they feel more relaxed when they employ L1 while 18,3% of them disagreed.

Question 1. Who Should your English teacher be?

The first question in the fourth part of the survey asked students if they prefer in the class a native English teacher or a non-native teacher. And with the rate of 60.8%, the students pointed that they can be a native or non-native speaker whereas 20% of them expressed that their teacher should be native. And 19.20 % of the learners preferred non-native teachers. It may be inferred from the responses of the learners that with no dominant preference of their teachers being native or non-native their expectation is only to be understood by their teachers, to be able to express themselves and understand the points they are confused but still there is a fact that low level proficiency level and graders want to hear L1 in the class that supports the reality of a need of non-native English teachers.

Question 2. When do you need more L1 during the lesson?

The second question posed to learners asked “When do you need more L1 during the lesson?” And of the student 48.30% pointed when they do activities including vocabulary; out of the participating students 46.70% expressed that they did not actually require their mother tongue during any activity whereas 5% of them emphasized during speaking activities. These responses boost the need of L1 for the vocabulary teaching especially in low proficiency level of students.

Question 3. Does your teacher refer to L1 to maintain discipline?

The following inquiry asked “Does your teacher refer to L1 to maintain discipline in the classroom?” Of the students 98.4% responded that their teachers benefit from L1. Out of the students 56.7% stated that teachers sometimes refer to L1 and 41.7% pointed that their teachers always refer to L1, while 1.6% of them highlighted their contrary beliefs by stating that their teachers do not refer to L1 to maintain discipline.

Question 4. When does L1 provide an advantage for you?

The next question asked “When does L1 provide an advantage for you?” 42.5% of the participating students pointed to interact with their friends and make sure about understanding instructions, while 28.3% of them stated just to interact with their friends and 29.2% of them stated just to make sure about understanding the instructions. No matter whether to interact or understand instructions they point that they use L1 for certain cases in the class to provide an advantage.

Question 5. When does L1 provide a disadvantage for you?

The question five asked the students “When does L1 provide a disadvantage for you?” With the percentage of 27.5% the students emphasized while making sentences in English, of the participants 19.2% stated that it constitutes a disadvantage to use L1 during speaking English and 53.3% of them stated both producing sentences and speaking English is accepted negatively. As Turkish is in some points different from English it prevents learners in terms of making syntactically correct sentences, learning the meanings of some words, and it might cause wrong usages (negative transfer) and as speaking it is time consuming to think in Turkish and translate it into the target language.

Question 6. How much do you use L1 in the classroom?

The following inquiry asked “How much do you use L1 in the classroom?” Of the students 16.7% indicated 0-29%, of the students 38.3% stated about 30-69% and 45% of the students explained that they utilize their mother tongue about 70-100% of the time in the classroom through the lesson which presents that learners use L1 during the lesson more than L2. Due to the examination system students cannot always find any chance to speak during the lesson. It is a fact that causes students to fall by the wayside especially for the 8th graders although they need to hear more English.

Question 7. How much do you think L1 should be used in the classroom both by teachers and learners?

The last question in this part asked “How much do you think L1 should be used in the classroom both by teachers and learners?” Of the students 18.3% circled the option of 0- 29%, out of the students 32.5% stated 70-100% and the rest that is 49.2% of the students stated that mother tongue of the students should be employed in the classroom through the course, 30-69% of the time by learners and teachers. Most of the students indicated that they demand to see the use of mother tongue 0-29% and 30-69% of time and this study shows that the high proficiency level learners are the ones that want to hear L1 less.

Also their English and Turkish scores were asked in order to reveal whether there is any direction or correlation and the English and Turkish lesson score were evaluated via the Pearson Correlation Coefficient. And the result showed $p=0.000<\alpha 0.05$ which means there was a significant correlation between the two variables and $r=0.858$ value showed a high correlation between English and Turkish scores in a positive way. That is the more successful a student in Turkish lesson is, the same is s/he in English as well.

Analysis of Teachers' View

1. Is L1 a necessity or obligation in teaching foreign language?

For two teachers participating the interview it is an obligation to employ mother tongue in the classroom due to the system of nation-wide centralized examination. Since it is compulsory in order to enter in a qualified high

school. Additionally, of the participants two teachers stated that it is significant to use L1 in the classroom because of different proficiency levels students have. Indeed, all the participants accepted that mother tongue application is essential in the classroom. They actually revealed different facts lying behind the use of L1 in the secondary schools. One of the reasons for using L1 is the nation-wide exam that all the students graduated from a secondary school should take and show relatively good success in order to enter a qualified school. In addition to this, the others focused on the matter that non-homogeneous proficiency levels of the learners in the class and school which make L2 instruction pretty hard.

2. Does the use of L1 provide advantages or disadvantages for the educators in teaching foreign language? Why?

Three of the teachers believe that mother tongue may provide some benefits for them in some ways for instance; making the instructions understandable for the younger students having lower level of proficiency and supports learners' understandings. Teachers also indicated that using mother tongue provides some benefits as creating positive manners and feelings on students not only at school but also out of the school. Based on the notion that although it is not the same in particular but it is structurally similar in general, one of the teachers stated that learning a foreign language is not that easy without having good command of ones' own language and on the other side it is easier to learn a second language if learners know their own language well. That teacher expressed that s/he promotes his/her student's L1 in order to support the improvement of L2. Albeit partly, the participants have come up with the idea that L1 use in the classroom might constitute a disadvantage for students during learning process due to the fact that they may not be exposed to the target language sufficiently if teachers let L1 diminish their L2 practice.

3. Does the use of L1 provide advantages or disadvantages for the learners in teaching a foreign language? Why?

All the participants taking part in the interview stated that L1 may provide some utility such as giving clear instructions for lower grades and students having lower proficiency levels and dominate the classroom by maintaining discipline, setting good rapport and establishing positive feelings for the lessons, activities, their friends and for their teachers in and outside of the class. They stated that L1 use have some benefits while teaching vocabulary and some grammar points. Though having expressed some negative reasons about the use of L1 yet, this time we can see that they tried to approach from positive point of view about the use of L1 in the class for learners. Though seeming as an inconsistent assessment we can infer from the expressions that they actually desire to proceed to employ L1 more in during their teaching process or owing to the fact that they have to utilize from L1 for many cases.

4. In which cases do you need L1?

Two of the teachers pointed out that they benefit from mother tongue when they teach grammar and when they come across new words. They also admitted that code-switching must take place since it is a natural process in learning a language. One of the teachers emphasized that L1 might be useful while teaching new words given at the starting of the units particularly for the lower levels in order to save time rather than trying to make them find out the meaning of the words. They claimed that L1 is more effective to provide discipline for the teachers. They also indicated that L1 is practical for clarifying missing parts when giving instructions. Hence, all the participants regard mother tongue as a tool to instruct students better particularly in vocabulary teaching and explaining grammar points, saving time, maintaining discipline. Indeed, they put forward the reasons why they tend to use L1 and in their classrooms.

5. Does the proficiency level of the classroom affect your rate of L1 use?

All the participating teachers acknowledged that when it comes to decide how much to use L1, the major factor is the level of the class and students. Except for the 8th grades since regardless of the highest proficiency level in secondary schools in Turkey students mother tongue (L1) is the main instrument to instruct the students at the level of 8 due to the examination system because teachers save time when they give information directly via their mother tongue. One of the teachers pointed to the fact that no matter the level of the classroom is s/he

utilizes from L1 more than the target language while other participants indicated that the use of L1 rises in lower classes and reduces in classrooms with higher level of proficiency.. Almost all the teachers pointed that they employ L1 due its being a necessity. The fundemantal issue is to what extent of Turkish is used in the class instead of the target language (English) and the outcomes of this decision for teachers and learners.

6. To what extent do you think L1 should be used in the classroom in teaching foreign language? Why?

Despite of the fact that the preferred amount of the mother tongue differs among teachers, all of them agreed that the use of mother tongue is inevitable. However, it should be used judiciously and not more than L2. Whether the answers of the participant are unbiased or not, the important point is that all of them consider L1 as a significant tool for teaching. By highlighting the correlation between L1 and L2 they warned that the uztilizaiton of L1 should not exceed the application of the target language in the classroom. Otherwise, the outcomes might go beyond its aim.

7. Do you refer to L1 in the classroom to maintain discipline?

Besides the other perspectives and reasons, all teachers stated that they benefit from L1 in order to maintain the classroom discipline while one of them stated that s/he utilizes less compared to the others' expressions. However, as a consequence, mother tongue is acknowledged as an important instrument for discipline and classroom management by all teachers.

8. In which language skill(s) do you need more L1 when teaching foreign language?

Of the participants 3 teachers taking part in this inquiry stated that L1 is beneficial while grammar teaching and boosting students' writing skills, two participants also pointed that L1 is a helpful tool for vocabulary teaching. Hence, teachers benefit from mother tongue during either explainin vocabulary or teaching grammar. We can infer that L1 is employed during the teaching process including the language competencies. So, it is an essential part of giving instruction in language teaching.

9. Who do you think should teach foreign languages, native or non-native educators? Why?

Among the participants 3 teachers believe that native teachers should lecture the learners for some reasons occasions since they can create more positive attitudes as being a model of that language from the first hand for the students by adding that they can teach the cultural points better as they come from within that culture. Out of participants one teacher also emphasized that native English sepaking teachers may only be effective for the students in Turkish education system provided that they start teaching from the 2'nd class up to the 8'th class. Otherwise they will not be beneficial for their learners. Contrary to these opinions, one of them supported the idea that non-native English speaking teachers should teach their students due to the fact that their learners sometimes need to be clarified for some instructions they do not understand and using L1 saves time when following the curriculum and another aspect is a possible cultural barrier between the learners and their foreign teacher. These statements seem contradictory since all teachers supported the use of L1 in the classroom for instructions. Nevertheless; they expressed that it would be better if native English speaking teachers should enter the class rather than Turkish teachers. So, these two ideas negate each other. At first glance it can be asked that should L1 be a really essential instrument as they proposed in their statements for instructing the students in the secondary school language classes? If so, then how could a foreign teacher engage in the class? They actually tried to state that a native speaker ought to have a proven didactical subject knowledge for the secondary school curriculum beside orientation training for the Turkish education system. They should also have a good command of students' mother tongue with a score such as B2-C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as in some countries in Europe such as Germany, Switzerland and Denmark.

10. Is the effect of L1 positive or negative for the students when learning a foreign language?

With different point of views, the participants shared their ideas about the advantages and disadvantages of L1 while obtaining another language for students. Two out of four teachers believe that mother tongue impacts learning a language positively due common grammatical reasons and similar words (cognates) in both languages. Nevertheles, one believes that because of its different syntax mother tongue has a negative impact on learning the target language (English) whereas one of the participants stated that when it comes to learning it has both

positive and negative effects. However, they highlighted that the quantity of L1 should be planned well since the students need sufficient exposure to English in order to advance their language skills. To support the idea one of the teachers emphasized that mother tongue of the students should be employed at a medium degree since when the students go out of the class they do not have the opportunity to practice English. As a conclusion, all teachers were consistent about the importance of L1 by paying attention about the amount they apply so as not to hinder their English exposure.

DISCUSSION

With the changing perspective of language education since the beginning of language teaching now the modern world is desperate for orally proficient speakers of a language rather than just knowing its grammar rules. This is the result of popularity of communicative based language teaching experiences taken place since 1980's unlike GTM which was used before. This reactionary revolution demonized the use of L1 and considered the L1 use as a big sin until the direct method was put forward a new topic of discussion on "whether English alone or mother tongue accompanying English would be the ideal choice for efficient teaching, and who should be better for the students Nests or non-Nests" has been wicked. This has been a proceeding argument till the role of L1 and non-native English speaking teachers re-evaluated in the field of teaching language. And the latest research in a supportive way of this study revealed the use of L1 in the class might not actually be a sin when employed judiciously as it had been thought before. However, it would not be that easy to break this bias as Deller & Rinvulcri (2002) stated that using mother tongue in the class is like swimming towards a resistible flow and against the ebb and flows of western's 30 years long, "Ortodoxy of Direct Method" (cited in Kılavuz, 2014: 93). Putting aside the argument whether to use L1 in the classroom or not we had better discuss the amount and effective use of it in order to be more beneficial for language learners. 2 out of 4 participating teachers stated the L1 is a must due to the proficiency levels of the learners while the other 2 pointed its compulsion due to the nationwide centralized examination system applied in Turkey. As the students pointed all of the teachers participated in the interview have the same opinion that L1 provides advantages in some cases such as maintaining discipline, making instructions more understandable especially for the lower proficiency level student. Also it helps establish positive attitudes towards lessons with less anxiety, make communication easier with friends for students, make the students more willing to participate in the classroom activities and make it easier to express their needs. As to the native/non-native English speaking teacher issue three of the participants inclined to state that native teachers should enter the language classes instead of a non-native English teacher (taking into account some conditions such as in-service and orientation trainings besides the requirement of Turkish language knowledge) especially in higher grades stating that they would be more knowledgeable about the cultural points while one of the teachers expressed that native English speaking teachers might be beneficial on condition that they start teaching children from the 2nd class up to the 8th class. But all the participants furthered the opinion that short term native teachers might fail. Trying to make the learners be the best English speakers of today seems to be a contradictory issue as the studies reveal that both preparing students ideally for the centralized exam and taking time off practicing speaking are conflicting facts. On the other hand one of the participants asserted that non-native English speaking teachers would be beneficial for clarifying instructions, saving time due to the curriculum and centralized examination and for understanding the students' culture and their learning process of a second language.

According to the survey applied to the students, learners can comprehend better and simpler when they are instructed especially in some difficult grammar subjects in students mother tongue. Furthermore, the students pointed that they can understand the new vocabulary items more easily when explained in L1. Also the similar words to Turkish are easier to keep in mind especially for the lower proficiency level learners. And they benefit more when the passages/texts are translated into L1 particularly in reading activities while in speaking activities it is vice versa. Students indicate the fact that they are more alert and they feel more like taking part in the classroom activities when they hear their mother tongue. In addition, they express that they feel cushioned and assured when they have the opportunity to speak L1 in the class. As their teachers stated the learners agreed the opinion that L1 is very helpful to clarify instructions, make up for misunderstandings and present classroom

activities in advance by adding that it has also some advantages such as comprehension, memorizing the new words they learn, understanding important grammar points and structures. For the social effect of mother tongue on students they point out that they tend to use their L1 to get in touch with their classmate during the classroom activities which helps them maintain the communication with the others and create better relationships. In terms of the psychological effect of their mother tongue they pointed the fact that they feel more comfortable in the class and it helps diminish their anxiety. Teachers in the classroom should enhance the utilization of L2 however; in the meanwhile they must employ mother tongue when it is required on account of making their students feel cosier. (Nazary, 2008: 145). This study revealed the phenomenon that the higher the students' level of proficiency is; the more they need to hear and tolerate English as the previous studies in the literature from which we can infer that the higher grades can expose to an increased L2 practice in the classroom more than the younger students. This factor (level of grade and proficiency of the students) is actually a determining point of L1 and L2 preference both for teachers and for students. This study also presented the result that Turkish lesson marks and English lesson marks of the students have a positive correlation that supports each other. Indeed, learners in this inquiry did not have any dominant preference for a native teacher or non-native English speaking teacher rather than nationality they care about personality and they just want to be understood and feel valuable. Both sides of participants of this study are open to native or non-native teachers and they have no bias about any options in language teaching and learning context. However; there is a reality lying here that the inclusion of the mother tongue in foreign language classrooms should not be considered as disadvantageous when employed judiciously in a planned and organized way.

CONCLUSION

The perspectives of students and teachers towards the use of L1 created its own defacto standing behind the benefit of mother tongue not only for learners' cognitive, psychological and social process they undergo but also for teachers being a time saving, clarifying, maintaining discipline tool. And their responses presented that using mother tongue is neither a sin nor an enemy as some say. Instead it is a savior and supporter for language teaching practice in English lessons as long as it is used properly by teachers. Of course there are still some who oppose this idea by arguing monolingual approach for some reasons because of the idea that when L1 is spoken during learning process it deformats its nature. But still pedagogy requires to be formulated again with research as this one. It is pretty valuable to listen learners and language teachers in order to analyze these subjects better and deeply by considering their needs, expectations, difficulties they face or their suggestions for solutions as they are the ones who are in the kitchen. Both side of participants candidly expressed their perceptions and notions about mother tongue as a contributing source and facilitator in language learning and teaching process. Of course, further studies will make these arguments more illuminative by listening and investigating both side as two substantial components of learning and teaching language. We cannot ignore the importance and necessity of L1 usage in EFL classes but with a massive caution against over or misuse of L1 while practicing L2. The biggest issue is actually to keep the balance of the use of mother tongue during the classes for teachers as designing and planning their courses and for students as practicing it in the classroom activities. Related to the support of L1 use in the classroom as presented the benefit of L1 use it would be better for the learners to be taught by a non-native teacher in terms of clarification of instructions and misunderstanding, releasing learners when they stuck, making them feel more secure and comfortable, diminishing their anxiety especially during classroom activities and games. The native teacher might not live the process of learning a language which means that in case of any problem (students live sometimes, pschological and social problems) s/he might not be able to diagnose the problem correctly and make the necessary treatment. Because s/he did not live the learning process of any language while a non-native teacher lived almost the same process not only psychologically, cognitively and socially but also grammatically though being the best model of learning a second language for their students non-nests are still perceived as inadequate (Benke & Medgyes, 2005).The study shows that the lower graders demand more Turkish especially for clarification of instructions and when learning vocabulary whereof we can infer that they would benefit more from a non-native teacher on condition that the use of the students mother tongue (Turkish) in the classroom must be planned consciously, judiciously and reseanable for use in pedagogy. We should also take into consideration the high positive correlation between the Turkish

language score and English language score using which proves that L1 may not prevent learning L2 on the contrary, it may help student understand the target language better when used comparatively while teaching grammatical rules, vocabulary even cultural points etc. Hence, both of the languages can be used to reach the goals and outcomes in teaching context, when needed to boost learning and provide the needs of learners. Since being a good teacher is not only knowing the students individually but also understanding their needs. All in all, before defending or rejecting L1 use in the classroom we had better consider educational defactos and situate our teaching position in this way with these realities. This study viewed L1 use and the support of non-native teachers might be better for teaching experience and providing learners' needs during their learning adventure. Of course the argument of L1 inclusion or exclusion in the classroom will not end but recent research in this field shows that more systematical and principled way of L1 inclusion will proceed to boost the practice of teachers. As a consequence, teachers should give the chance to their native language in the classroom and apply to the teaching area to some extent, judiciously and rationally in order to ensure the most effective learning for their learners.

REFERENCES

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4): 241–247.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1): 9-32.
- Benke, E. & Medgyes, P. (2005). "Differences in Teaching Behaviour between Native and Non-Native Speaker Teachers: as Seen by the Learners". (Ed.: E. Llurda). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 195-215.
- Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult learners' perceptions of the Incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2): 216-235.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning journal*, 4(1): 27-31.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*, (4th ed.). London: Hodder Education.
- Deller, S. & Rinvulcri, M. (2002). *Using the mother tongue: Making the most of the learner's language*. London: Delta Publishing.
- Erdogan, S. (2015). Use of L1 in EFL Classes and teachers' and learners' opinions on the Issue (a case study in a Turkish state primary school) (Master's thesis). *Ufuk University Graduate School of Social Science*, Ankara.
- Forman, R. (2012). Six functions of bilingual EFL teacher talk: animating, translating, explaining, creating, prompting and dialoguing. *RELC Journal*, 43(2): 239-253.
- Güneş, G. (2015) *Turkish EFL Students' and Teachers' Perspectives on the Use of L1 in English Classrooms* (Master's Thesis). *Çağ University Institute of Social Science*, Mersin.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy: Toward a balance in language teaching and learning*. England: Multilingual Matters Ltd.
- James, C. & Bourke, J. (1996). Mother tongue use in bilingual/bidialectal education: Implications for Bruneian Dwibahasa. *Journal of Multilingual Quarterly*, 27(1): 9-32.
- Kılavuz, Y. (2014). *Student and Teacher Attitudes Towards the Use of the Mother Tongue in English Language Classes* (Master's Thesis). *Çağ University Institute of Social Science*, Mersin.
- Kahraman, A. (2009). *The Role of L1 Use in Improving Affective and Cognitive Factors in English Language Classrooms* (PhD Dissertation). *Hacettepe University Graduate School of Social Sciences*, Ankara.
- Kim, S.H.O. & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9(4): 355-380.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Levine, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3): 343-364.
- MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas-ROYAL*, 2(2): 138-153.

- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). The self-directed teacher; managing the learning process. New York: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford University Press: Oxford.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, (2nd ed.). London: SAGE.
- Schweers, C. W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2): 6–9
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83(1): 1–22.
- Spada, N., Lightbown, P. M., & White, J. L. (2005). The importance of form/meaning mappings in explicit form-focussed instruction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.). *Current issues in instructed second language learning*, Berlin: Mouton de Gruyter, 199-234.
- Stanley, K. (2002). Using the first language in second language instruction, *Social Science*, 6(3): 97-103.
- White, J. & Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language. *Language Awareness*, 11(4): 259-290.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 28. 08.2022	<i>Kabul:</i> 21.02.2023	<i>Yayın:</i> 28.02.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Sarica, T. (2023). The place of L1 and non-native language teachers in the english as a foreign language (EFL) classrooms. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (1), p.p. 80-93.		