



**ULUSLARARASI KENDİN YAP ATÖLYELERİ
SEMPOZYUMU III**

**INTERNATIONAL DO IT YOURSELF WORKSHOPS
SYMPOSIUM III**

5-7 MAYIS 2023

**TAM METİN BİLDİRLER KİTABI
FULL TEXT REPORTS BOOK**



ULUSLARARASI KENDİN YAP ATÖLYELERİ SEMPOZYUMU III

5 – 7 MAYIS 2023

INTERNATIONAL DO IT YOURSELF WORKSHOPS SYMPOSIUM III

5 – 7 MAY 2023

AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

&

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

FULL TEXT REPORTS BOOK



Onur Kurulu

PROF. DR. YUSUF TEKİN / MİLLÎ EĞİTİM BAKANI / TURKEY

PROF. DR. BAHRİ ŞAHİN / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

Düzenleme Kurulu Başkanları

MİRAC SÜNNETCİ / AFYONKARAHİSAR İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ ERTAN GÜNDÜZ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

978-975-11-7320-1



Düzenleme Kurulu

NURSEFA KESKİN / AFYONKARAHİSAR KENDİN YAP DERNEĞİ BAŞKANI / TURKEY

YASEMİN YILDIRIM / AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ / TURKEY

OĞUZHAN GÖK / AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ / TURKEY

HÜSEYİN ERTEKİN / AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ / TURKEY

ÖĞR. GÖR. SELİM AYKAÇ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY



Bilim Kurulu

DR.ÖĞR.ÜYESİ BİNNUR GÜRÜL / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ CEYDA CEVAHİR YILDIZ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ DEMET ÖZCAN BİÇİCİ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ EKREM SÜZEN / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ ERCAN AYKUT / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ ERTAN GÜNDÜZ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ FATMA ULUTÜRK / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ GÜFTE CANER AKIN / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ MUSTAFA GÜNAY / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ NURAN ÖZTÜRK / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ SERCAN YILDIZ / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ SEVDA POLAT / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR.ÖĞR.ÜYESİ SİBEL AYBAR / İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY

DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEKERİYA ŞAHİN/ İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ / TURKEY



İçindekiler

Dijital Sosyal Ağlarda Öğretmen Davranışları.....	3
Öğretmenlerin Eğitimde Yeni Teknolojileri Ve Web 2.0 Araçlarını Kullanımlarının Değerlendirilmesi	21
eTwinning Faaliyetinin Öğretmenlerin Yabancı Dil Ve Eğitim Teknolojileri Kullanım Beceriyeterliklerine Etkisi	54
Dijital Öğrenme Ve Eğitim.....	78
Buzlar Eriyince Yollar Açıldı	90
Kuzeyde Biz de Varız	107
21. Yüzyılda Edebiyat Öğretmeni Olmak "Eğitilmiş Teknolojinin Dijital Edebiyat Materyallerine Dönüşümü”	123
Yaşamın Merkezi Matematik Etwinning Projesi.....	136
My Diy Educational Games.....	147
Yüreğimin Sesleri: Şiirler Ve Şairler	156
Tasarım Ve Beceri Atölyelerinde İş Sağlığı Ve Güvenliği	165
Sudaki Yabancı (Stranger In The Water)	177
Our Historical Celebrities (Tarihi Ünlülerimiz).....	186
Otomatik Kumanda Plançetesi Ve Plc (Programlanabilir Lojik Kontrol Cihazı) Ünitesi Entegrasyonu	197
Kahramanmaraş Depremlerinin Bireylerin Afet Bilincine Yönelik Tutumları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi.....	212
Birlikte Hemsball Oynuyoruz.....	230
A New Day A New Idiom.....	253
'Recycle, Reuse And Reduce For A Sustainable World' E-Twinning Projesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi	263
Artistic Touches To Values (Değerlere Sanatsal Dokunuşlar).....	274
Natural Disasters.....	283
Akıl Küpü	297
Az Gittik, Uz Gittik.....	305
Akıl Ve Zeka Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğretmen Araştırması	315
Geri Dönüştür Hayat Bulsun eTwinning Projesi	316
Visualiteracy eTwinning Projesinin Öğrenci Yansımaları.....	330

Z Kuşağının X Ve Y Kuşaklarıyla Karşılaştırılması.....	339
Köy Okulundan Yükselen Melodiler	347
Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	356
Nomofobinin (Mobil Telefondan Uzak Kalma Korkusu) Meslek Lisesi-Anadolu Lisesi'nde Görülme Oranlarının.....	364

DİJİTAL SOSYAL AĞLARDA ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Dr. Mehmet Fatih DÖĞER

Milli Eğitim Bakanlığı, eTwinning Faaliyeti Türkiye Koordinatörü

mfaithdoger@gmail.com - ORCID: 0000-0001-5940-450X

ÖZET

Bu çalışma Prof. Dr. Mustafa SEVER danışmanlığında 03.03.2023 tarihinde tamamlanan ‘Sosyal Ağlarda Öğretmenler’ başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Sosyal ağların öğretmenlerin benlik sunuşlarına ve eğitim pratiklerine etkisini anlamaya çalışılan bu araştırma, karma yöntem tasarımıyla desenlenmiştir. Araştırma kapsamında, 2021-2022 yılı eğitim öğretim döneminde Türkiye’nin 81 ilinde görev yapan 6005 öğretmene çevrim içi anket uygulanmıştır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde, farklı branşlarda sosyal ağları aktif kullanan 25 öğretmenle ise çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın evreninini eTwinning faaliyetine üye öğretmenler oluştururken, anketi cevaplayan kişiler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çoğunluğu likert yöntemiyle oluşturulan ankette elde edilen verilerin, frekans, yüzde ve ortalamaları hesaplanmıştır. Bu veriler, 25 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle aynı anda toplanmıştır. Veriler bütüncül bir yaklaşımla tümevarımsal veri analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Sosyal ağlara katılan öğretmenlerin demografik durumları, bu ağlarda bulunma nedenleri, paylaşımları, benlik sunuşları, takipçi sayılarının benlik sunuşlarına etkisi, öğretmenlerin kimliğinin açık ya da gizli olmasıyla benlik sunuşları arasındaki farklılıklar, öğretmenlerin kendisini ve diğer kullanıcıları yorumlama şekilleri, bu ağlardaki paylaşımların eğitimdeki yeri ve en son olarak da öğretmenlerin pratik uygulamaları bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal ağları kullanım şekillerinin diğer kullanıcılardan farklı olduğu; öğretmenlerin kimliklerinin gizli veya anonim olduğunda gerçek benlik sunumlarını ortaya koydukları bu sayede eleştirilerini daha sert ve özgürce ifade ettikleri, dikkat çekmeye çalışarak sosyal sermayelerini genişletme eğiliminde oldukları, sosyal ağlarda tepki ve risk almamak için siyasi paylaşımlarda bulunmadıkları, ideal benlik sunuşlarını toplumun beklentilerine göre yönlendikleri, kendilerini daha farklı gösterme çabasına girdikleri, sosyal ağları eğitim pratiklerine entegre ettikleri, diğer öğretmenlerle kurdukları iletişim ile akran öğrenmeyi gerçekleştirerek mesleki açıdan kendilerini geliştirmeyi başardıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, bu ağların öğretmenler ve öğrenciler için motivasyonlarını artıran etkili ve önemli bir araç olduğu belirlenmiştir. Araştırma, tüm araştırma bulguları dikkate alınarak öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç, tutum ve yönelimlerine yönelik dijital bir platform tasarımı önerisiyle sonlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Benlik Sunumu, eTwinning, Sosyal Ağ, Sosyal Medya, Web 2.0.

GİRİŞ

Bugünün dünyasında teknoloji, doğal ve kaçınılmaz bir ilerleme olarak görülmektedir. Teknoloji ve kullanılan araçlar ve kavramları tarih boyunca insan doğasına dahil olmuş ve insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde bireyler, iletişim, bilgi erişimi, toplu yayın, sosyal entegrasyon ve eğlence gibi amaçlar için çevrimiçi ortamlardada birbirine bağlı deneyimler yaşamaktadırlar. Bu gelişmeler ve teknolojinin yaygın kullanımı, onun daha fazla benimsenmesine yol açmıştır (Nye, 2006). Dolayısıyla, teknolojinin bu dönüşümü ve iletişimin dijitalleşmesi toplumsal yapıda geniş çaplı değişikliklere neden olmuştur. Dijitalleşme, insanlığın geleceğini şekillendirmiş, davranış kalıplarını etkilemiş (Timisi, 2015) ve kurumların dijitalleşmesine, insansız araçların ve robotik sistemlerin yaygınlaşmasına, yapay zeka'nın tanıtılmasına ve çalışma ortamlarının değişmesine yol açmıştır (Alkayış, 2021). Sonuç olarak da bu gelişmeler, dünya çapında paradigma değişikliklerine yol açmıştır (LeNoue, 2012).

Bu paradigma değişikliklerin başında insanların sosyal ağlarla etkileşim ve iletişim kurması gelmektedir. Sosyal ağ kavramı, insanların iletişim kurmalarını ve çevrelerindeki kişilerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir araç olarak ilk kez 1954 yılında John Arundel Barnes tarafından kullanılmıştır (Barnes, 1954). Bu ağlar, web 2.0 tabanlı platformlardır ve kullanıcılar ağ teknolojilerini kullanarak iletişim kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır (Boyd, 2008). Castells (1997) ise sosyal ağ kavramını literatüre taşımış ve kullanıcıların bir medya paylaşımıyla bir kişinin geçmişini, şimdiki halini ve geleceğini bir arada görebileceğini belirtmiştir.

Sosyal ağ ortamları insanlara birbirleriyle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma, gündemde kalmaları, çevrelerinde neler olup bittiğini öğrenmeleri, düşüncelerini ve duygularını paylaşmalarını sağlamıştır. Tüm bu imkanlar, bireylerin bu alanlardaki etkileşimlerini, kendilerini sunma biçimlerini ve toplumsal yaşamda oluşturmaya çalıştıkları imajlarını değiştirmiştir (Hood, 2019). Bu sayede günümüzde insanların kendilerini gösterme çabaları ve benlik sunumları daha karmaşık hale gelmiştir. Dijital platformlarda görünür hale gelen bireyler arasındaki rekabet, gizlilik kavramını ortadan kaldırırken fotoğrafların bir pazarlama aracına dönüşmesine neden olmuştur (Han, 2017).

Bu araştırmayı gerçekleştirmenin ana amaçlarından biri, Erving Goffman'ın Dramaturji Yaklaşımı ve öğretmenlerin kendilerini sunma pratikleri göz önüne alınarak dijital ağlardaki öğretmenlerin etkileşimlerinin incelemektir. Dramaturjik eylem teorisinin en önemli özelliği, bireyin günlük yaşamda sergilediği davranışları istediği şekle dönüştürme yeteneğinin ve bunları çevresindeki insanlara sunma biçimidir. Goffman'ın teorisine göre, bireyler günlük yaşamlarında sanki bir tiyatro sahnesindeymiş gibi davranmaktadırlar. Burada kişinin kendisini nasıl ele aldığı, kendisini nasıl sunmuş olduğu ve bu bağlamda ürettiği stratejiler ele alınmıştır. Bu şekilde birey, yalnızken ve sosyal bir ortamdayken farklı davranışlar sergileme eğilimine girmiştir (Goffman, 1959). Buna ilaveten Goffman, bireyin tiyatro sahnesindeki davranışını, aktör, performans, sahne, kostüm, sahnenin önü ve sahnenin arkası gibi metaforlarla tanımlamıştır (Goffman, 1959).

Bu araştırma kapsamında bu ağlarda yer alan kişilerin neden bu ağlarda yer aldıkları Goffman'ın perspektifi ele alınarak araştırılmıştır. Bu sorunun cevabı ve bu fikrin kaynağı aslında, binlerce yıl önce insanların kendi veya başkalarının portrelerini ve heykellerini mağara duvarlarına çizme fikrinin bir uzantısı olduğu düşünülebilir.

Önem

Bu araştırmayı diğerler çalışmalardan ayıran özelliklerden biri, önceki ilgili çalışmalardan daha fazla katılımcının olduğu büyük bir örneklem boyutunu içermesidir. Bu çalışmada örneklem olarak 6.005 katılımcı bu araştırmada yer almıştır. Ayrıca, Türkiye'nin tüm bölgelerinden öğretmenleri kapsama amacının olması onu diğerlerinden ayıran diğer bir özelliktir. Bu alandaki çoğu çalışma öğrencilere odaklanmış durumda olup, öğretmenlere yönelik yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın konusu olarak aktif olarak görev yapan öğretmenlerin seçilmesi de, onu diğer çalışmalardan ayırır. Bu araştırmanın dikkate değer bir diğer yönü, öğretmenlerin sosyal ağlardaki kendi benlik sunuşları dikkate alınarak öğretmenlerin ihtiyaçları, istekleri ve beklentilerine yönelik örnek bir platform önermesidir. Bu çalışmanın politika düzeyinde öğretmenlere yönelik evrimii ve yüz yüze eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada incelenen olayların çok boyutlu ve karmaşık doğasını kapsamlı bir şekilde analiz etmek için hem nicel hem de nitel verileri içeren karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Karma yöntem tasarımında hem nicel hem de nitel yaklaşımların kullanılması, araştırma sorunlarının anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2006). Anket ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler aynı anda toplanmış ve buradaki verilerin birbirlerini desteklemesi amaçlanmıştır.

Nitel veriler, farklı bölge, öğretim seviyesi ve branşlarda görev yapan 25 gönüllü öğretmenle çevrim içi yöntemle toplanmıştır. Nitel çalışma için benimsenen araştırma tasarımı, gerçek yaşam bağlamında mevcut bir fenomeni inceleyen bir vaka çalışmasıdır. Nitel araştırma çerçevesinde, Yin'in (2003) bütüncül çoklu vaka tasarımı kullanılmıştır. Bu sayede, çok sayıda durumun kapsamlı analizi ve karşılaştırması sağlanmıştır. Bu ayrıntılı ve anlamlı yaklaşım, her durumun bütüncül incelenmesine ve sonraki karşılaştırmala olanak sağlamıştır. Bu çalışmadaki nitel çalışma, öğretmenlerin sosyal ağları ne amaçla kullandıklarını ve kendilerini nasıl sunduklarını keşfetmeyi amaçlamıştır.

Nicel çalışma ise Türkiye'de 6.005 öğretmene anketlerin tarayıcı yöntemi ile uygulanmasını içermiştir. Anketler, öğretmenlere sosyal ağlar aracılığıyla dağıtılmış ve katılımcılardan bu anketleri doldurmaları istenmiştir. Tarayıcı yöntem, ölçülebilirlik ve kısa bir süre içinde daha fazla kişiye ulaşma yeteneği nedeniyle seçilmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin sosyal ağ kullanım amaçlarını, sıklığını ve kendilerini nasıl sunduklarını keşfetmeyi mümkün kılmıştır.

Bu çalışmadaki veriler, çevrimiçi platformların yardımıyla elde edilmiştir. Dijital platformlarla veri toplamanın en önemli nedenleri, pandemi önlemleri, Türkiye'nin her yerine ulaşma isteği ve verinin sağladığı kolaylık, ekonomiklik, erişilebilirlik ve uygulanabilirlik olarak sayılabilir. Bu çerçevede, araştırma kapsamında çevrimiçi bir anket uygulaması olan SurveyMonkey aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Bu anket, yarı yapılandırılmış bir formatında hazırlanmış ve açık uçlu sorular anketin içine eklenmiştir. Diğer yandan, araştırma kapsamında nitel veriler, çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve bu amaçla ZOOM uygulaması kullanılmıştır. Katılımcıların ses ve görüntüleri kaydedilmiştir.

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'den eTwinning faaliyetine kayıtlı olan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye'de eTwinning faaliyetine kayıtlı 331.140 öğretmen bulunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini anketi yanıtlayan kayıtlı öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada farklı bölgeler, ilçeler ve okullarda çalışan okulların tüm seviyelerindeki öğretmenler yer almaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara 16 kapalı uçlu soru ve 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Nicel verilerin analizi, nitel verilerle eş zamanlı olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, basit yüzde (%), frekans (f) ve ortalama (\bar{x}) dağılım tabloları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu ortalama dağılım analizleri puanlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise mülakata katılan kişilere 19 açık uçlu soru sorulmuştur. Nitel mülakatlar metin haline getirilmiş ve bulgular analiz yöntemi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler sistematik olarak tanımlanmış, kodlanmış ve temalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Bulgular, Goffman'ın benlik teorisi çalışmaları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Veriler bu teori çerçevesinde yorumlanmış, nicel verilerle karşılaştırılmış ve bu doğrultuda da gelecekle ilgili tahminlerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların sosyal ağlardaki aktivitelerinin sıklığı sorgulanmış ve bu bölümde katılımcılara "Asla, Nadiren, Hiç Fikrim Yok, Sık Sık ve Her Zaman" ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Buna göre, öğretmenler bu ağları kullanım sıklıkları, farkındalık ve bilinç oluşturma ($\bar{x} = 2.97$), tebrik ve kutlama paylaşımları ($\bar{x} = 2.91$), çevresel ve ekolojik konulara ilişkin paylaşımlar ($\bar{x} = 2.88$), özel

günler ve haftalara ilişkin paylaşımlar ($\bar{x} = 2.84$), yeni öğretim yöntemleri ve tekniklere ilişkin paylaşımlar ($\bar{x} = 2.8$), ilgi alanlarına ilişkin paylaşımlar ($\bar{x} = 2.77$) şeklinde sıralanmıştır. Ankette, öğretmenlerin sendika paylaşımlarını ($\bar{x} = 1.35$), siyasi paylaşımları ($\bar{x} = 1.37$), ekonomi ve para ile ilgili paylaşımları ($\bar{x} = 1.6$) yapmadıkları veya tercih etmedikleri görülmektedir.

Araştırmada sorgulanan bir diğer konu öğretmenlerin sosyal ağlara katılma amaçlarıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlere sosyal ağları kullanma nedenleri sorulmuş ve en yaygın kullanma nedenleri ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin sırasıyla en çok eğitimle ilgili duyuruları ve haberleri takip etmek ($\bar{x} = 4.13$), öğretmenlik mesleğindeki gelişmeler hakkında bilgi edinmek ($\bar{x} = 4.12$), toplantılar ve seminerler hakkında bilgi sahibi olmak ($\bar{x} = 4.12$), yeni öğretim materyalleri hakkında bilgi sahibi olmak ($\bar{x} = 4.089$), eğitimle ilgili dünya genelindeki gelişmeleri takip etmek ($\bar{x} = 3.99$), yeni proje fikirleri aramak ve bu projelere katılmak ($\bar{x} = 3.95$), ortak sosyal etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmak ($\bar{x} = 3.85$), okullarda yapılan çalışmalarını takip etmek ($\bar{x} = 3.83$), öğretmenler arasında bilgi alışverişinde bulunmak ($\bar{x} = 3.77$), öğretmenlerin kişisel haklarıyla ilgili haberleri öğrenmek ($\bar{x} = 3.75$), yardım almak ($\bar{x} = 3.68$) ve mesleki dayanışma içinde olmak ($\bar{x} = 3.63$) amacıyla bu ağlarda oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin bu ağlara ticari amaçlarla katılmadıklarını ($\bar{x} = 1.67$), herhangi bir kişi veya gruba baskı yapmak amacıyla olmadıklarını ($\bar{x} = 1.69$), okula yardım toplamak için bu alanları kullanmadıklarını ($\bar{x} = 1.92$), bu ağlarda yeni iş fırsatlarını takip etmediklerini ($\bar{x} = 2.37$) ve üst yönetimden duyurularını yapmaya çalışmadıklarını ($\bar{x} = 2.81$) göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, öğretmenlerin kendilerini ifade ederken çok dikkatli olduklarını, bu ağlarda kamu hizmeti yasaasının gerektirdiği davranışları sergilemeye çalıştıklarını veya bu

araştırmanın kapsamı içinde kendilerini ifade etmekte tereddüt ettikleri şekilde yorumlanabilir.

Anketin sonunda öğretmenlerin sosyal ağlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin sosyal medyayı kullanma nedenleri ve aktiviteleri en fazla; takip edilen kişilerin gönderilerini görmek, içerik paylaşmak, boş zamanı değerlendirmek, görünür olmak ve farklı görüşlere sahip kişileri takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler burada toplumda hoş karşılanmadığını düşündükleri davranışları işaretlemekten kaçınmışlardır. Bu doğrultuda, sosyal medyayı kullanma nedenleri sırlandığında öğretmenlerin takipçi sayısını artırmak ($\bar{x} = 3.95$), dikkat çekmek ($\bar{x} = 3.22$), içeriklere yorum yapmak ($\bar{x} = 2.94$), bildirimlerle iyi hissetmek ($\bar{x} = 2.85$), beğeniler almak ($\bar{x} = 2.68$), içeriklere yorum yapmak ($\bar{x} = 1.75$), dikkat çekmek ($\bar{x} = 1.47$) ve takipçi sayısını artırmak ($\bar{x} = 1.26$) amaçlarını taşımadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından en az tercih edilen konuların ise dikkat çekmek ve takipçi sayısını artırmak olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, katılımcıların sosyal medyada içeriklere yorum yapma ($\bar{x} = 1.75$), dikkat çekme ($\bar{x} = 1.47$) ve takipçi sayısını artırma ($\bar{x} = 1.26$) eylemlerini 'asla' gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, bu öğeleri belirtme isteksizliklerinin veya ideal benliğe ulaşma isteklerinin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların çoğunluğu sosyal medya ve sosyal ağları kullansa da, bu ağların kişisel bilgilerinin güvenliğini tehlikeye atabileceğini düşünmektedir. Onlara göre, bu veriler güvende değildir. Öğretmenlere göre, bu ağlar öğretmenlik mesleğini değerini düşürmediği ve öğretmenlerin çoğu bu ağların yabancılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyal ağları kullanma nedenlerinin başlıca sebebinin gerçeklikten kaçma, kendi gerçekliklerini sunma ve kendilerini sergileme

arzusu olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler kendilerini oldukları gibi değil, farklı bir şekilde gösterme çabasındadırlar. Bu ağlar sayesinde öğretmenler, gerçek hayatta ifade edilemeyen duyguları ifade etme, yalnızlık hissini bastırma ve rahatlama gibi ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Burada iletişim ve etkileşim işlevlerinin yanı sıra, öğretmenlerin görülmek, beğenilmek, onaylanmak ve kabul edilmek istekleri bulunmaktadır. Sosyal ağlarda, insanların bu sihirli aynaların karşısında ideal güzellikleri, ideal davranışları, ideal normları yaratma çabaları, kısacası ideal bir insan profilini çizme ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Cesur, 2020). Bu bağlamda, mülakatlara katılan bazı öğretmenlerin kendini sunumlarını incelemek faydalı olacaktır:

"Adım dijital platformlardaki sözlüklere girdi. Bu çok olağan dışı bir olay. Dahil olmayı yakalamak aslında çok önemli. İnsanlar bana ilk baktıklarında, ne kadar soğuk olduğumu ve ulaşması zor biri olduğumu görürler. Ancak daha sonra böyle biri olmadığımı anlarlar. "

" Öğretmenler sayesinde, biliyorum ki çocuklar dünyayı değiştirebilir. 18 yıldır her zaman her çocuğun hayatına dokunmayı, onlar için güzel anılar bırakmayı, onları ömür boyu hatırlayacakları bir öğretmen olmayı istedim."

"İlk izlenimlerim, insanların beni soğuk olarak etiketleyebileceğini, ancak beni tanıdıkça beni derin bir sevgiyle sevmeye başladıklarını gösteriyor."

"Doğal bir kişiliğim var ve öğretmenler tarafından sorulan tüm sorulara yanıt vermeye çalışıyorum."

"Mesleğime olan tutkum, sosyal ağlara sınırlı zaman ayırmama neden oluyor."

"Benim sınırlı sayıda takipçim olmasına rağmen, öğretmenler bana hayranlık duyuyorlar ve beni taklit etmeye çalışıyorlar."

"Başarılarım, diğerlerinin çalışmalarının çoğaltmasına neden olmuştur."

"Sık sık meslektaşlarıma yardım etmeyi sürdürüyorum."

"Modernliği benimsemeye, çeşitli bilgilere erişmeyi ve aktif bir şekilde aramayı hedefliyorum."

"Amacım öğrencilerimin gözünde unutulmaz bir öğretmen olmaktır."

"İnsanların hayatlarına yardım etmeye ve dönüşümcü bir etki yapmaya çalışıyorum."
"Kendimi bir rol model olarak görüyorum ve değerlerimi örnekliyorum."
"Ahlaki prensipler benim benlik algımı tanımlar."
"İşime kararlılıkla yaklaşıyorum."

Görüldüğü gibi, öğretmenler olumlu bir izlenim yaratmaya çaba göstermektedirler. Kendi benlik sunumlarında belirli, baskın ve arzu edilen özellikleri vurgulama eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenler, etraflarındakileri ikna etmek ve sıradan olarak algılanmamak için bu rolü üstlenmektedirler. Bu platformlardaki bireyler sıklıkla kendilerini hatasız olarak tasvir etmeye çalışırlar. Bu dijital platformlar, insanların duygularına hizmet eder, geniş bir bilgi yelpazesine erişimi kolaylaştırır, kendini ifade etmeyi teşvik eder, aidiyet duygusu oluşturur ve kimlik oluşturarak özsaygıyı artırır. Öğretmenler daha popüler, dikkat çekici ve beğenilen bir kişiliği yansıtmayı hedeflerler. Bu olgu, Goffman'ın tiyatro metaforuyla benzerlik göstermektedir. Çağdaş bir bakış açısından bakıldığında, aktör, dijital platformda paylaşım yapan kişiye karşılık gelir. Yakından incelendiğinde, sahne arkasının klavyeye, sahnenin ekranı temsil ettiği ve performansın paylaşım aracılığıyla ortaya çıktığı görülür.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal ağlardaki öğretmenler, kendilerini toplumun beklentilerine göre sunmaktadırlar. Bu anlamda öğretmenlerin amaçları; bilgi edinme, araştırma yapma, mesleki gelişime katkıda bulunma, sonuçları eğitim ve öğretim sürecine entegre etme, diğerlerine yardımcı olma, başkalarını rahatsız etmemek için fazla paylaşmama, diğer insanların güvenini kazanma ve olumlu değişiklikler yapmaya çalışma, toplum tarafından kabul gören ve etik kurallara uygun davranışlar olarak kabul

edilmektedir. Bu tutumlar olumlu davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, çevrelerini etkilemek, dikkat çekmek, görünür olmak ve beğenilmek amacıyla sosyal ağlarda kendilerini sunma eyleminde bulduklarını ifade etmektedirler.

Ayrıca, bu araştırma kapsamında, katılımcıların farklı karakterlere ve dünya görüşlerine sahip kişilerin davranışları ve öğretmenlerin bu ağlarda maruz kaldıkları linç deneyimleri hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. Genellikle öğretmenler bu soruya yapıcı çözümler sunmuşlardır. Bu vesileyle, genellikle tartışmalara yorum yapmadıklarını ve sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu yorumlarken, öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyeti Kamu Görevlileri Kanunu'nun 6. maddesi olan 'Sadakat İlkesi' çerçevesinde yasalara uydurduğu açıktır ve yetkililere karşı baskı grupları oluşturmaktan kaçınmaktadırlar. Tüm bu sonuçlar, öğretmenlerin anket sırasında da kurallara uydurduğunu ve iyi bir izlenim bırakmayı amaçladığını göstermektedir. Bazı öğretmenler yasal nedenlerle gönderilerini kontrol ederken, bazıları öğrencileri nedeniyle sessiz kalmaktadır. Bazıları da kişiliklerinden dolayı kendilerini kontrol etmektedirler. Burada unutulmaması gereken şey, bu düşüncelerin katılımcıların kendi düşüncelerinden kaynaklanabileceği ve kendilerini sunma çabalarından türebileceğidir.

Araştırmadaki dikkate değer bir başka detay, mülakata katılanların ifadeleridir. Sosyal ağları kullanma nedeni katılımcılara sorulduğunda, öğretmenler, "Amacım burada takipçi sayısını artırmak" cevabını açıkça vermekten kaçınmaktadırlar. Daha açık bir ifadeyle, mülakat sırasında katılımcılara takipçi sayısı sorulduğunda, çok yüksek takipçi sayısına sahip olanların takipçi sayılarını hatırlayabildikleri görülürken, daha az takipçiye sahip olanların hatırlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, insanların takipçi sayılarını artırmaya çalıştıklarını ancak nedenini söylemekten kaçındıklarını

göstermektedir. Sosyal ağlardaki tanınma isteği, insan ilişkilerinin şekillenmesini ve bireyin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Burada, takipçi sayısı aslında kişilik özelliğinin bir yansımasıdır, çünkü insanların kendini sunmaları takipçi sayısına göre farklılık göstermektedir (Shafiq, Ilyas, Alex ve Radha, 2013). En yüksek takipçilere sahip olanlar dış liderler olarak etiketlenebilirken, daha az takipçiye sahip olanlar tarafsız karakter olarak tanımlanabilir.

Araştırma bulguları ayrıca, bireylerin sosyal ağları kullanma nedenlerini, kendilerine veya başkalarına yönelik olarak değişen yorumlar yaptığını göstermektedir. Katılımcılar, bu ağlarda bulunma nedenlerini çoğunlukla eğitim amaçlı olduğunu söylerken, diğer kişilerin bu ağlarda olma nedenlerini pragmatik nedenlere atfetmektedirler. Araştırmada, katılımcı öğretmenler, diğer insanların bu ağları kullanma nedenlerini; ticari beklenti içinde olmak, dikkat çekmek, eğlenmek, kendi çalışmalarını tanıtmak ve yaygınlaştırmak, reklam yapmak, takdir edilmek, popüler ve ünlü olmak ve ağ kurma yoluyla sosyal sermayelerini artırmak olarak ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin, etkinliklere davet edilme olasılıklarını artırmak, çok sayıda takipçisi olan insanlara ulaşmak ve dikkate değer bir kişi olmak amacıyla bu ağlarda bulunduğunu belirtmektedirler. Hiç kimse bu amaçları kendileri için dile getirmemiştir. Sosyal kabul, onay, beğeni ve olumlu yorumlar alabilmek için, öğretmenler kendileri için olumsuz yorum yapmaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenler, çevrelerinde olumlu bir etki bırakmayı hedefledikleri için, toplumda daha geniş kabul görmesi beklenen doğruları ve değer yargılarını yaymanın önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kimliğini açıklamayan anonim profillerin gerçek hislerini daha fazla ifade etmelerine neden olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yüz yüze mülakatlarda, bireylerin oldukça kontrollü oldukları ve

düşüncelerini daha net bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Ancak insanların kimlikleri anonim veya gizli olduğu nicel anketlerde, öğretmenlerin düşüncelerini daha cesurca ve daha saldırgan bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Anonim anketlerde, öğretmenler, sosyal ağların kullanımıyla ilgili, meslektaşları, öğrencileri, yöneticileri ve karar vericileri için ciddi eleştirilerde bulunmuşlardır. Bunun en temel nedeni, görünür olma, eleştiri ve tepki alma konularında daha az endişe taşımalarıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma bağlamında, öğretmenler çeşitli ihtiyaçları doğrultusunda sosyal ağlara katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar, tanınma isteği, sosyal bağlantıları artırma arzusu, görünürlük ihtiyacı, kendini gerçekleştirme arayışı, onay arayışı, diğerleri üzerinde etki yaratma isteği, bu ağlarda ticari faaliyetlere yönelme eğilimi ve diğerlerinden öğrenme ve yardım etme eğilimini içermektedir. Bu ihtiyaçlar, bireylerin kendini sunumlarıyla iç içedir. Sosyal ağların alanında, insanlar kendi arzularına uygun bir benlik sunuşu gösterebilir, başkalarından onay ararken bunları kendi arzularıyla uyumlu hale getirebilirler. Bazı bireyler bu platformları, kabuklarından kurtulma ve diğer kişilere kanıtlanma fırsatları olarak algılayabilmektedirler. Kendi sunumlarında, öğretmenler kendilerini öne çıkarmaya çalışmakta, dijital ortamdaki kendini sunma stratejilerini gerçek hayattaki kişiliklerinden farklı şekilde sergileyebilmektedirler.

Felsefî bir bakış açısından, sosyal ağlarda kendini farklı bir şekilde sunma çabası, arzu edilen özellikleri vurgulayarak olumsuz yönleri gizlemek suretiyle, tarihin en tartışmalı konularından birini gündeme getirmektedir: Gerçeği zihinde bir yansıma olarak

algılanmanın sorgulanması. Bu nedenle bu araştırma, dijital topluluklarda kendilerini nasıl yansıttıkları ile gerçek yaşamlarının perde arkası gerçekliğini keşfetmeyi ve tartışmayı amaçlamaktadır. Temelde, mevcut gerçekliğin sahnesi olarak sosyal ağların yapay doğasını vurgulamakta ve evrensel bir gerçeklik hakkında kesin bir konuşmanın zor olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın ana hedeflerinden biri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerini şekillendirmede sosyal ağların rolünü aydınlatmaktır. Yaşam koşulları evrildikçe, kimlikler görüntünün göstergelerine dönüşmüştür. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin olumlu izlenimler peşinde koşarken başkalarının takdirlerinin ve onaylarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Görüşülen öğretmenler gözetim altında olduklarının farkındadır ve kendilerini olmak istedikleri kişiyle uyumlu bir şekilde sunma eğilimindedirler. Sonuç olarak, öğretmenler kusurlarını manipüle etmek için çaba sarf etmekte ve kendileri hakkında oluşturulan izlenimleri değiştirmeye çalışmaktadırlar. Diğer bir deyişle, çalışma, katılan öğretmenlerin etkileşimler sırasında otantik davranışlarını değiştirerek toplumsal statülerine uygun izlenimler oluşturma çabasına girdikleri gözlemlenmiştir. Burada öğretmenler topluluklarından beklenen toplumsal değerleri ve ahlaki davranışları sürdürmeye çalışmaktadırlar.

Yukarıdaki nedenler ve araştırma bulguları göz önüne alındığında, temel öneri, Ulusal Sosyal Öğretmen Ağı platformunun oluşturulması, geliştirilmesi ve yayılmasıdır. Bu sayede, platformun, araştırmada tanımlanan ihtiyaçları ve sorunları ele alması ve aynı zamanda eğitimciler, araştırmacılar ve alandaki profesyonellere değerli öneriler ve destek sunması beklenmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında öğretmenler, diğer öğretmenleri, yöneticileri ve mevcut kuralları eleştirmedikleri görülmüştür. Ancak, sosyal

medya kullanımıyla ilgili anketlerde anonim bir kişilik olduklarında daha tartışmalı ve riskli görüşler ifade edebilmişlerdir. Bu gözlem, öğretmenlerin kendini sunumlarına içgörü sağlamaktadır. Bir bireyin kimliği bilindiğinde, davranışları ve iddiaları genellikle toplumsal, idari ve çevresel normlarla uyumlu olma eğilimindedir. Önerilen ulusal sosyal öğretmen ağı platformunun, öğretmenlerin fikirlerini özgürce tartışabilecekleri ve kendilerini farklı bir şekilde sunma ihtiyacını ortadan kaldıracabilecekleri bir ortam yaratacaktır. Platform, eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmek için öğretmenler için daha doğal bir pozisyon oluşturarak katkıda bulunacaktır. Dezavantajlı bölgelerde çalışan, sık sık hiyerarşik engeller ve idari onaylarla karşılaşan öğretmenler, kendilerini özgürce ifade etme fırsatına sahip olacaktır. Bu platformun başka bir avantajı, tüm öğretmenlere açık ve erişilebilir olmasıdır. Katılım gönüllülüğe dayalıdır ve her öğretmen kendi çalışmalarını sergileyebilir ve meslektaşlarının öğrenme süreçlerine katılabilmektedir. Bu çalışmanın bulgularının, karar vericiler, akademisyenler ve alandaki uygulayıcılara öneriler sunması beklenmektedir.

Araştırma ayrıca, sosyal ağları kullanan öğretmenlerle kullanmayan öğretmenler arasındaki kendini sunma ve kişilik özellikleri arasındaki farkları ortaya koymuştur. Bu, yaygınlaştırma çalışmalarının ve uygulamalarının Bakanlık düzeyinde değerlendirmek ve hedef kitlenin özelliklerine göre eğitim etkinliklerinin yeniden düzenlemek faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Alkayış, A. (2021). Eğitim Felsefesi Perspektifinden Dijitalleşme ve Eğitim 4.0, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 221-237. doi: 10.29029/busbed.818165.
- Barnes, J. A. (1954). Class and committee in a Norwegian Island Parish, *Human Relations*, (7), 39-58, <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700102>
- Boyd, D. M. (2008). *American teen sociality in networked publics*, (Doctorate Thesis), California: Berkeley University.
- Castells, M. (1997). *End of Millenium*, Oxford: Blackwell.
- Creswell, J. W. (2006). Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni (S. B. Demir, Çev.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- Han, B. (2017). *Transparency Society (Şeffaflık Toplumu)*, İstanbul: Metis Publicationı.
- Hood, B. (2019). *Benlik Yanılsaması: Sosyal Beyin, Kimliği Nasıl Oluşturur?* (Ö. Eyüphan, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- LeNoue, M. D. (2012). *educational social software: the use of social network sites for teaching and learning*, (Doctorate Thesis), North Dakota State University.
- Nye, D. (2006). *Technology matters: Questions to live with*, Cambridge University, London: The MIT Press.

Timisi, N. (2005). Sanallığın Gerçekliği: İnternetin Kimlik ve Topluluk Alanına Giriři. İnternet, Toplum, Kùltür içinde. (M. Binark ve B. Kılıçbay, Editörler.). Ankara: Epos Yayınları.

Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, London: Sage.

Öğretmenlerin Eğitimde Yeni Teknolojileri ve Web 2.0 Araçlarını Kullanımlarının Değerlendirilmesi

Dr. Hülya BAL

hlybl03@gmail.com

Özet

Gelişen ve değişen teknoloji ile iç içe büyüyen yeni neslin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlerin rolleri de değişmektedir. Günümüzde öğretmenlerin belli düzeyde teknoloji okuryazarı olmaları büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinme süreçlerinde verilen teorik bilgilerin, teknolojik gelişmelerle yenilenebilir ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için derslere ait kazanımların teknoloji ile entegre uygulamalar içermelidir. Yenilenen müfredatta da dijital içerik hazırlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla kullanım alanlarına göre etkili web 2.0 araçlarının belirlenmesi ve öğretmenlere önerilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için web 2.0 araçlarını derslerinde etkin olarak kullanımlarının branşlar bazında araştırmaktır. Öğretmenlerin eğitimdeki teknolojik gelişmeler ile ilgili farkındalıklarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öncelikle pilot uygulama yapılmış olup 629 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan anket pilot uygulama ile geliştirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Araştırma verileri yaklaşık dört ayda, lisanslı Survey Monkey aracılığıyla alandan toplanmıştır. Resmi yazı ile öğretmenler araştırmanın amacı doğrultusunda anket hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ankete katılım sağlayan 34.026 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya 81 ilden katılım olmuştur. Araştırmaya en fazla Sınıf öğretmenleri, İngilizce ve Okul öncesi öğretmenleri olmak üzere toplamda 29 farklı branştan, Meslek derslerinde ise 22 farklı branştan öğretmeninkatılım sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için kullanmayı tercih ettikleri web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin kullanmayı daha çok tercih ettikleri web 2.0 araçları 14 farklı kullanım alanında 127 araç belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinders dışı etkinliklerde 10 farklı kullanım alanında tercih ettikleri web 2.0 araçlarının isimlerini yazmaları istenmiştir. Araştırma verileri SSPS programında analiz edilmiştir. Araştırmada kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış ve değişkenlere bağlı değerlerin karşılaştırılması amacıyla çapraz tablo analizleri, dağılımları görebilmek için kay kare testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ankete katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğu kadın, 5-10 yıl kıdeme sahip ve ortaokulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %92.6'sı bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ve 41-51 yaş ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş aralıklarına oranla daha çok bilgisayar ve internet sahibi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla haftada 6-15 saat interneti (%39.2) kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim ortamlarında müfredattaki kazanımlara göre web 2.0 araçlarını seçerek kullandığı (%47.2), ders dışı etkinliklerde (%15.1)ve projelerinde de (%13.3) web aracı kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenler her ünite de (%12.2) ya da her derste (%10.2) web aracı kullanmamaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla web 2.0 araçlarını müfredat kazanımlara göre seçerek kullandığı tespit edilmiştir. 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu hem derslerde hemde projelerde bu araçları sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler yeni teknolojileri internette gezintiyaparken (%35.1) fark ettiklerini, Facebook ve Twitter (%33.7) gibi sosyal medya alanlarından, eTwinning (185), EBA (39) gibi platformlardan takip ettikleri belirlenmiştir. Eğitimde yeni web 2.0 araçlarını 31-35 yaşaralığındaki öğretmenlerin katıldıkları proje gruplarından (%25.2), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin isezümre öğretmeni arkadaşlarından

(%24.5), seminer, çalıştay vb. etkinliklerden (%23.6) ve web 2.0 araçlarını içeren bilimsel yayınlardan (%23) takip ettikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin web 2.0 araçlarının ders sunumlarını (%94.4) ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği (%95.4), kişisel gelişimlerine katkı sağladığı (%94.6), internet kullanma becerilerini artırdığı (%94.5), yeni eğitim trendlerini takip edebilmeyi sağladığını (%93.6) paylaşmışlardır. Web 2.0 araçları eğitimde yenilikleri takip ettiklerini (%94.4), belirten öğretmenler web araçlarını kullanımının ders planlarını geliştirmelerini sağladığını (%91.2), web sayfası ya da blog oluşturabildiklerini (%84.7), yabancı dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını (%89.3) vurgulamışlardır. Öğretmenler, web 2.0 araçlarının meslektaşlarıyla eğitim materyallerini paylaşmalarını (%93.9) sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler; derslerde öğrencilerinin web 2.0 araçları ile bilgiye daha kolay ulaştıklarını (%93.6), bu araçlarının bilginin üretilmesine katkı sağladığını (%91.7), derslerde öğrencilerinin yaratıcı düşünmesini (%91.5) olumlu etkilediğini, öğrencilerin derslerde daha aktif olduğunu ve edindikleri bilgiyi sınıfta arkadaşlarına web 2.0 araçları ile sunabildiklerini (%93.6), derslerin öğrenci merkezli işlediklerini (%91.7) paylaşmışlardır. Öğrenciler için bilgilerin daha akılda kalıcı olduğunu (%93.2), gruplar halinde (%89.9) çevrim içi çalışarak öğrencilerin sosyalleşmesine de katkı sağladığını ve öğrencilerin meslek seçimine (%79.2) pozitif bakış açısını geliştirdiğini açıklamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (%32.10) tercih ettikleri web 2.0 araçları tablo haline getirilmiş ve kullanım alanlarına göre yorumlanmıştır. Öğretmenlerin en fazla farkındalığının olduğu web 2.0 araçları anket hazırlama (7128), fotoğraf ve resim hazırlama (4280) ve video ve müzik hazırlama (3284) ile ilgili web 2.0 araçlarıdır. Öğretmenler en az günlük tutma (2013), logo yapımı (1996) ve hikâye yazma (1767) ile ilgili araçları işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin “Kullanmıyorum” seçeneğini en fazla hikâye yazma (9171) ve 3D web araçlarını (8919) işaretledikleri belirlenmiştir.

Branş öğretmenleri arasında öğretim ortamlarında ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için web 2.0 araçlarının kullanımları ile ilgili tercihleri tespit edilmiş ve branş bazında web 2.0 araçlarının kullanım tercihlerine ait kompozisyon tablolar haline getirilmiştir. Branşlar bazında öğretmenlerin öğretim ortamlarında kullanmayı

tercih ettikleri web 2.0 araçlarının sayıları karşılaştırıldığında Sınıf öğretmenleri ve İngilizce branş öğretmenlerinin daha çok araç kullandıkları gelişen teknolojiye karşı pozitif bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin branşlar bazında tercih ettikleri web 2.0 araçları farklılık göstermektedir. Ancak derslerde kazanımları benzer olan yabancı diller (İngilizce, Almanca, Fransızca, ve diğer diller) gibi branşlarda öğretmenler benzer araçları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Projelerde veya etkinlikler gibi okulda ortak yapılan eğitim faaliyetlerinde öğretmenler aynı araçları kullandıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojisi, Teknoloji Entegrasyonu, branşlara göre web 2.0 araçları

GİRİŞ

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler ile kendini değerlendirme gibi pedagojik becerileri de edinmeleri gerekir. Günümüzde bir öğretmen teknoloji kullanımında seçici olmalı ve teknolojiyi etkili aynı zamanda verimli de kullanabilmelidir. Türkiye’de FATİH projesiyle okullara gönderilen etkileşimli tahtalar ve diğer donanımlar, öğretmen ve öğrencileri bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olma konusunda teşvik etmektedir. (MEB, 2012).

Gelişen ve değişen teknoloji ile iç içe büyüyen yeni neslin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlerin rolleri gelişen teknoloji ile birlikte değişmektedir. Öğretmenlerin değişen rolleri 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve üst düzey bilişsel beceriler ile kendini değerlendirme gibi pedagojik becerileri de edinmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur.

Web Araçlarının Özelliklerinin Karşılaştırılması

İnternet kullanıcılarının sayısı her geçen gün artmakta ve yeni yeni ihtiyaçlar internetin kullanım alanlarını geliştirmektedir. Günümüze kadar teknolojik gelişmelere bağlı olarak Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 gibi farklı internet dönemleri ortaya çıkmıştır.

Web 1.0 teknolojileri, Tim Burners-Lee tarafından 1989 yılında geliştirildi. Kullanıcılar için tek bir uygulamanın söz konusu olduğu statik ve biraz tek yönlü olan bir platformdur. Bir web sitesinin içeriğini sadece site sahibi belirleyebiliyordu. İnsanlık tarihi boyunca bilgiye erişimi çok daha kolay ve ucuz hale getirilmesi en önemli gelişmelerdendi. İşletmeler, internet üzerinden prodüksiyonlarını sunmak için ancak katalog veya broşür sağlayabildiler. Sadece okunabilen bu platformda kullanıcılarda bu katalogları inceler ve ilgili firmayı arayabilirler. İnternet alt yapısı olarak dial-up sisteminin kullanıldığı kablolu bağlantısı olan ve sadece download yapılabilen bir teknolojidir. Web 1.0’da ki bireysel zekâ yerine işbirlikçi zekânın ön plana çıkmasıyla poster ya da slaytlar yerine flickr; plastik küre yerine Google earth gibi yenilikçi uygulamalar geliştirilmiştir.

Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında, O’Reilly ve MediaLive International tarafından kullanılmaya başlayan bir kavramdır. Web 2.0 ikinci nesil internet hizmetlerini ve toplumsal iletişim siteleri olan wikiler, bloglar, iletişim araçları, folksonomileri (tagging)

internet kullanıcılarının ortaklaşa kullandığı ve paylaştığı sistem olarak tanımlanmıştır. Web 2.0 durağan bilgi sunan ve sadece okunan web siteleri yerine metin, resim, video gibi her türlü içeriğin kolaylıkla yüklenebildiği, paylaşabildiği, okuyanların yorumlar yazabildiği ortamlar ve bunları sağlayan araçlardır. Daha geniş bir tanımla, web 2.0, kullanıcılarında içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (McLoughlin ve Lee, 2007). Wireless teknolojisini kullanan web 2.0 platformlarında kullanıcı internette bulunan her türlü veri ve dosyayı kendi bilgisayarına indirebilir (download) ve bilgisayar ağlarında uzaktaki sistemin bir kopyasını saklayabilmesi için bir sunucu veya başka bir işlemci gibi bir uzak sisteme veri gönderebilir (upload). Web 2.0 teknolojisini insanlara ücretsiz sunarak bilişim teknolojileri endüstrisini en çok etkileyen şirketler Yahoo, Amazon ve Google olmuştur. Yahoo, 1995 yılında herkese e-posta ve ücretsiz servisler sunmuştur. 2003 yılında Google Gmail’i açmıştır. MIRC ve ICQ gibi “chat” (sohbet) araçları WhatsApp, Viber, Telegram, Messenger gibi uygulamalar gerçekte var olmayan dijital bir dünyada insanların iletişim kurmalarını sağlamıştır. 1999 yılında Bill Gates’in sahibi olduğu Microsoft firması kullanıcıların gerçek isimlerini kullanabilecekleri bir platform olan MSN programını piyasaya sürmüştür. Yenilikçi uygulamalar sosyal ağların oluşturulmasını sağlamış ve bloglar, podcast gibi teknolojiler facebook, Twitter gibi grupları ortaya çıkarmıştır. Dijital iletişim çağında yeni hayat biçimini ortaya koyan bu uygulamaları Instagram, Google +, LinkedIn ve Vine takip etmiştir (Horzum, 2010). Bloglar 2001 yılında internette yoğun ilgi çekmişlerdir (Karaca ve Aktaş, 2019).

Günümüzde bir öğretmen teknoloji kullanımında seçici olmalı ve teknolojiyi etkili aynı zamanda verimli de kullanabilmelidir. Web 2.0 araçlarının oluşturulmasında çıkış noktası olan amaçları, yapılandırmacı eğitim felsefesini, özellikle de sosyal yapılandırmacılık Öğrenme kuramlarını destekler niteliktedir (Conole & Alevizou, 2010; Lu, Lai, & Law, 2010). Yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini destekleyen 21. yüzyılın iş ve eğitim hayatına hazırlamada kritik rol oynayan web 2.0 araçları öğrencilerin ileride daha aktif ve katılımcı bireyler olmalarına da olumlu yönde etkisi olacaktır (Richards, 2010). Web 2.0 araçlarının kullanımı için kullanıcının esnek zaman aralıkları ile çalışabilmesi ve bu araçların etkili kullanımının tamamen kullanıcının yaratıcılığını destekler biçimde olması web 2.0’ın tercih edilmesindeki diğer önemli nedenlerdendir (Jarret, 2008).

Web 2.0 araçları, sosyal ve aktif bir ortamda ortak bir akılla birçok kullanın aynı hedefe ya da ürüne bir arada odaklanabilmesini sağlamıştır (O’Reilly, 2007). Web 2.0 teknolojileri web üzerindeki içeriği okuma, oluşturma, düzenleme ve paylaşma yeteneği bir

“Toplum ve Toplumsal Bileşen” olarak ele alınmıştır. Çoklucihaz ve platform uyumlu yazılım ve uygulamalar ise “Teknoloji ve Mimari Bileşen” ve bulut teknolojileri, yazılım ve kaynaklar ağ üzerinden erişilebilir hale gelmesi “İş ve süreç” bileşeni olmak üzere üç bileşen çerçevesinde incelenmektedir. Web 2.0 teknolojileri, kullanıcıların içeriğe erişim şeklini ve kendi aralarındaki iş birliği ve etkileşimi değiştirmiştir. Böylece kullanıcılar dinamik olarak web içeriğini güncelleyebilir yeni içerik oluşturabilir ve paylaşabilir duruma gelmiştir.

Web 3.0 teknolojileri ise insanların cihazlar ve ağlarla etkileşim şeklini ve işletmelerin ürünlerini satabilmek için enformasyonu kullanma biçimlerini değiştirmiştir. Tim Berners-Lee 2000’li yılların başında içeriğin bilgisayarlar tarafından da anlaşılabilirdiği yeni bir süreç olan Semantik web önerisini dile getirmişlerdir. Web

3.0 veya Semantik Web; Web 1.0 ve Web 2.0 özelliklerini makine zekâsı ile birleştirmekte ve makineler ve kullanıcılar içeriğin oluşturulmasında birlikte çalışmaktadır. Günümüzde kullanılan Web 3.0 araçlarına

Wolfram Alpha arama motoru ve Apple’ın Siri uygulaması da örnek olarak verilebilmektedir. Web araçlarının özellikleri karşılaştırılmış ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Web araçlarının özelliklerinin karşılaştırılması

Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Dijital mülteci	Dijital vatandaş	Dijital evren
Okunabilen	Okunabilen ve yazılabilen	Okunabilen, yazılabilen ve programlanabilen
Admin odaklı	Kullanıcı odaklı	Bilgisayar odaklı
Monolog, Platforma bağlı	İnteraktif, Platforma kısmen bağlı	Semantik, Platformdan bağımsız
İçerik sadece bir yerde ve sadece yayıncı tarafından güncellenir. Kullanıcılar sosyal statükazanamaz.	İçeriği destekleyen her cihazda vardır ve içerik her an güncellenebilir. Kullanıcılar sosyal ağ sitelerindeki üyelik sistemi ile sosyal statü kazanılabilir.	İçerik her yerde her an güncellenebilir.
Etkileşim sınırlı hızda ve tek yönlü(HTML tabanlı) için	Etkileşim hızlı ve çok yönlü (Yorumtabanlı)	Etkileşim çok hızlı ve makine-makine vemale-insan arasında
Sadece bilgi almak için kullanılır, bilgi üretilemez ve içeriğe katkı sağlanamaz. Belge odaklıdır.	Teknik bilgi gerektirmez. İnsan odaklıdır.	Makinelerin veriyi insan gibi anlayabilir vekataloglayabilir. Bilgi odaklıdır.
Klasör yapıları (taxonomy)	Etiket yapıları (tagging)	Kişiyeye özel öğrenen akıllı robotlar
Kişisel web siteleri	Bloglar	Apple Siri
Zamandan bağımsız istenildiği zaman Ansiklopedik (Britanica online) bilginin sunulmasıdır.	Zaman ve mekândan bağımsız Ansiklopedik bilginin aşamalı olarak oluşturulduğu sayfalar içerir. Wikipedia	Zaman ve mekândan bağımsız uygulama ve database'leri birbiriyle konuşuran uygulamalar bütününü algılayabilen makine

Bilgi teknolojileri geliştikçe web 4.0 hatta web 5.0'da gündeme gelmiştir. Web'in temel özelliklerini vurgulayarak, gelişimini açık bir şekilde ortaya koyan çalışmalar ağ günlüklerinin incelenmesi ile ortaya çıkmıştır. Ağ günlüklerinin incelenmesi ile web 3.0'dan beklentilerde artmıştır. Arama motorlarında kelimeler ya da şekiller yerine kullanıcının ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi bazı özelliklerin semantik web ilekarşılanabileceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2013).

Günümüzün iş potansiyeli olarak en çok yükselen trendi olan internettir. Doğal olarak televizyonlardaki gibigörüntülü ve detaylı haber verebilen internet gazeteciliği daha çok tercih edilmektedir (Sezen, 2007).

Web 2.0 Araçlarına farklı Bakış Açıları

Web 2.0 araçlarına farklı bir bakış açısı getiren SAMR modeli Dr. Ruben R. Puentedura (2009) tarafından öğretmenlerin öğrenme ortamlarını tasarlamaolarında teknolojiyi etkin olarak kullanımlarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Puentedura'nın SAMR modeli, teknoloji-içerik-pedagoji üçgeninde eğitime teknoloji entegrasyonunu açıklamaktadır. SAMR modelinde;

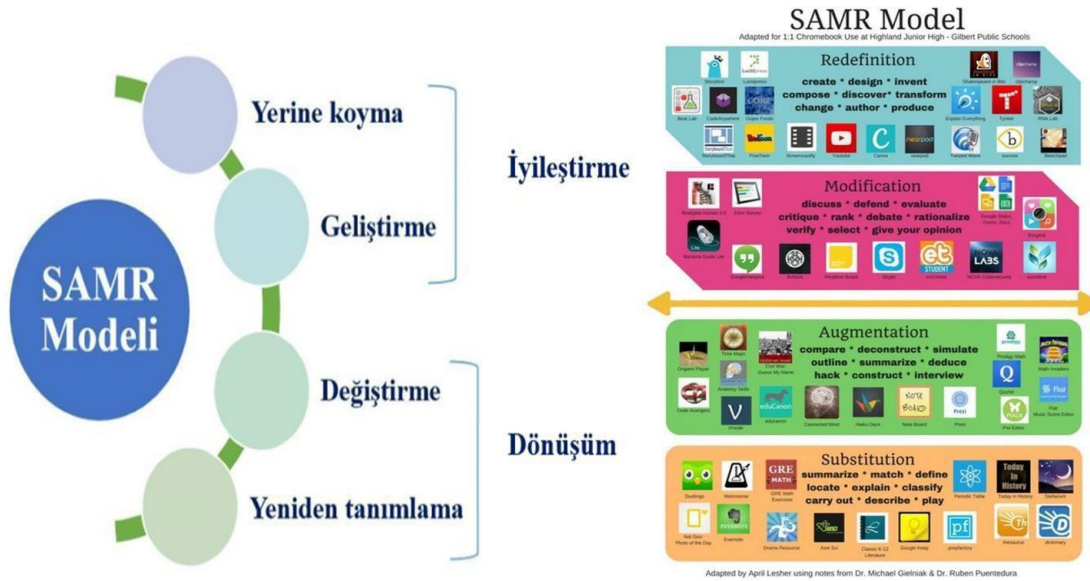
Yerine koyma (Substitution): Teknoloji direkt başka bir aracın yerine geçer. Bu aşamada Pooplet, iBooks,Jumbo gibi web 2.0 araçları kullanılır.

Geliştirme (Augmentation): Bir aracın yerine geçerken fonksiyonel olarak da bir gelişme getirir. Bu aşamada wiki, Kahoot, Articles, Draw on screen, Grammer Jammers gibi web 2.0 araçları kullanılır.

Değiştirme (Modification): Teknoloji önemli bir görev yeni bir şekilde tasarlanır. Bu aşamada QR Code reader, Comic Book, Flipboard gibi web 2.0 araçları kullanılır.

Yeniden tanımlama (Redefinition): Teknoloji önceden yapılması düşünülen görevlerin oluşturulmasını tanımlar. Bu aşamada Toontastik, Book Creator, Nearpod, Voice Thread, Flipgrid gibi web 2.0 araçları kullanılır.

İnternet teknolojilerinin öğretimde kullanılmasıyla öğrenme merkezli pedagojiler ve öğrenme deneyimleri ön plana çıkmakta ve etkin öğrenmeyi desteklemektedir. Uzaktan eğitim ile zaman ve mekân sınırı ortadankalkmıştır. İnternetin eğitimde kullanılması, öğrenmeyi öğretme, yaşam boyu eğitim sağlama, bireysel farkları dikkate alma, öğrenmeye katılma, araştırma, keşfetme, modüler programlama ve öğrencinin öğrenmesürecini kendi öğrenme hızına göre programlama yapma imkânı sunmaktadır.

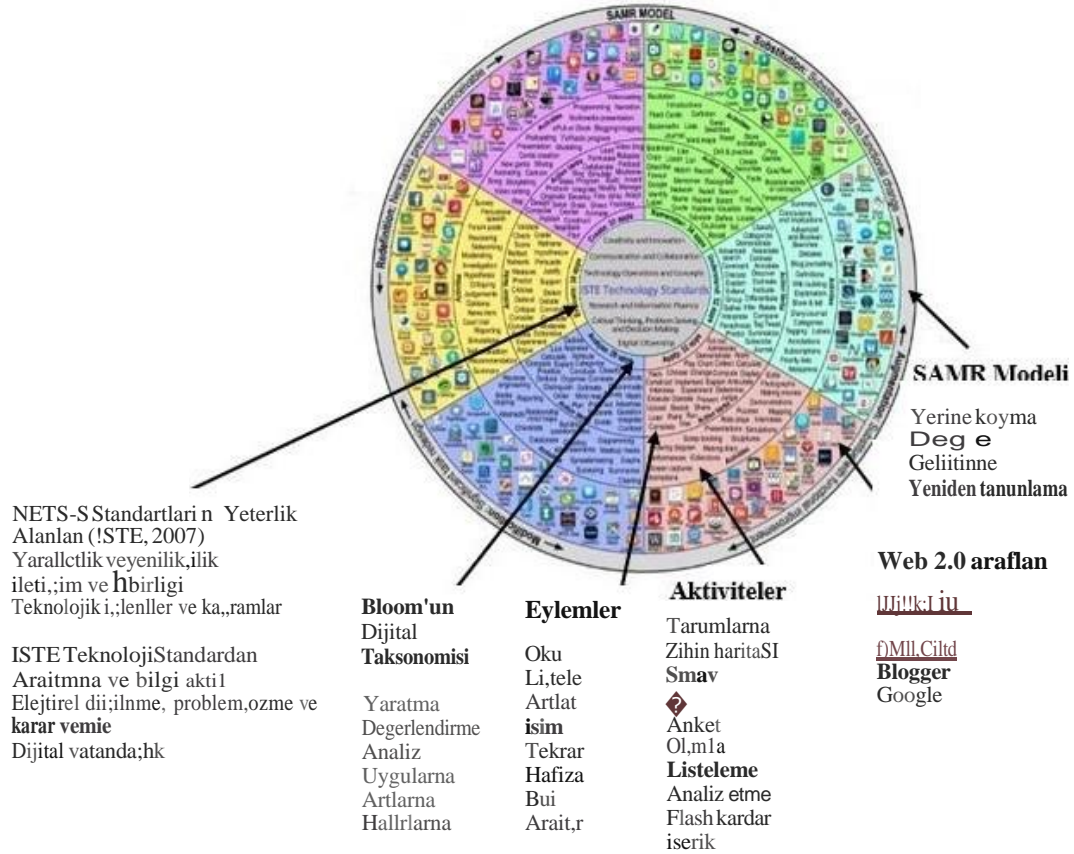


Şekil 1: SAMR modelinin bölümleri ve web aracı örnekleri

Öğretim yöntemleri öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Çoğu Avrupa ülkesinde, ilköğretimdeki öğretmenler eğitim içeriği ve yöntemleri konusunda bağımsızdır. Özellikle de, öğretim yöntemleri ülkelerin çoğunda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Ortaöğretimde ise ülkelerin yaklaşık yarısında içerikle ilgili karar verme okul yöneticilerinin ya da yönetici kurulların elindedir, ancak öğretim yöntemlerini öğretmen belirler (Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler, Eurydice Raporu Eğitim, Avrupa Komisyonu, 2013 Baskısı) (<http://eacea.ec.europa.eu/egitim/eurydice>).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif ve özgür olduğunu, nasıl öğrendiği yeni bilgiyi nasıl içselleştirdiğini gözlemlemeliyiz. Öğrenme ancak öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar ile sağlanabilir. Eğitimde teknoloji amaç değil araç olarak kullanılır. Teknoloji öğretmenin rehberliğini, gerçek yaşam problemlerine benzer uygulamaların yapılabilirliğini artırır. Eğitim sürecinin etkiliği ve verimliliği, pedagojiyi ve teknolojiyi kullanabilme becerisini geliştirilmelidir. Web 2.0 araçları, kullanıcılarını aslında birer içerik geliştiricisi haline gelmiştir (O'Reilly, 2007).

Pedagoji arkı Bloom'un dijital taksonomisini ve SAMR modelini bir araya getirmektedir (Carrington, 2015). Çarkın orta kısmına 21. yüzyıl ğretmen yeterlilikleri, ISTE standartları vb. yerleştirilmiştir. ISTE, kâr amacı gütmeyen, K-12 ve ğretmen eğitiminde teknolojinin verimli kullanımını teşvik etmek için eğiticiler ve yöneticilere bazı standartlar sunan bir kuruluştur (ISTE, 2007). Çarkın ikinci halkasına en basitbilişsel öğrenmeden en derin öğrenmeye doğru yenilenen Bloom'un Dijital Taksonomisinin altı basamağı yerleştirilmiştir. Bu basamaklar müfredata ait kazanımlara bilişsel süreç boyutunda da yer alır. Web 2.0 araçlarından toplamda 100 tanesi bu çarkın en dış halkasına yerleştirilmiştir. Çarkın nc halkasında eylemler, dördüncü halkasında ise aktiviteler yerleştirilmiştir. Çarkın her bir halkasında belirlenen kriterlereuygun web araçları en dış halkaya seçilerek listelenmiştir. En dış halkada da SAMR modeline ait aşamalar verilmiştir Bloom öncelikle her öğrencinin algı yapısının farklı olduğunu ve etkin bir öğrenme için öğrencilerin algı ve öğrenme yapılarını geliştirerek st düzeye çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Bloom taksonomisi gelişen teknoloji ile revize edilmiştir (Krathwohl, 2002).



ekil 2: Web 2.0 ara, lan pedagoji ,ark1 ve bolilmleri

https://idesigningoutcomes.com/assets/PadWheelV5iPW_ENG_V5.0_Android_SCREEN.pdf

Bloom modelini oluşturan temel şey; öğrenciye etki eden kişisel algılama farklılıklarını kontrol altında tutarak öğretimin niteliğinin kontrol edilebilmesidir (Bümen 2006). Bloom'un taksonomisi üzerine çalışmalar yapan Andrew Churches ise bu aşamaları 21. yüzyıl web araçlarını taksonomiye uygun eğitsel web uygulamalarıyla bir araya getirmiştir. Ders tasarımlarında öğretmenlerin teknolojik açıdan desteklenmesi gerekliliği ve materyal hazırlarken web 2.0 araçlarını kullanmaları konusunda desteklenmeleri gereklidir (Elmas ve Geban, 2012).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için yeni teknolojiler ve web 2.0 araçlarını derslerinde etkin olarak kullanımlarını branşlar bazında araştırmaktır. Öğretmenlerin eğitimde teknolojik gelişmelerdeki farkındalıklarının hangi düzeylerde olduğunun, eğitimde kullanılan web 2.0 araçlarını nerden takip etmekte ve branşlar bazında kullanım alanlarına göre hangi web 2.0 araçlarını tercih etmekte olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim teknolojilerinin ve web araçlarının kullanımı ile ilgili alanyazın taranmış ve 2013 yılından bu yana yaklaşık olarak 8.000 makalenin alanda yayımlandığı belirlenmiştir. Yenilenen müfredatta da dijital içerik hazırlama becerilerini öğrencilere kazandırılması amacıyla kullanım alanlarına göre etkili web 2.0 araçlarının belirlenmesi ve öğretmenlere önerilmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmada iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek için karşılaştırma tabloları hazırlanmıştır. Araştırma modeli bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek vb. özelliklerinin belirlendiği, geçmişte ya da hâlen var olan bir olay ya da durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar,2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında, MEB'e bağlı resmi ve özel

tüm kurumlarda çalışan ilkökul, her tür ve derecedeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda 1.119.466 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2018-https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf). Bu araştırmanın evrenini oluştur- maktadırlar. Araştırma verileri, zaman ve kaynak bakımından tüm evrene ulaşmak mümkün olmadığı için uygun örneklem olan ve evrenin içerisinde bulunan toplam 34.026 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlere eğitim teknolojilerinin kullanım sıklığı ile kullanım alanlarına göre web 2.0 araçlarının alternatif ders materyalleri hazırlamak ve geliştirmek için branşlar bazında öğretmenlerin tercih ettikleri web araçlarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış öğretmen anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerin demografik bilgilerini(cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, branş, öğrenci yaşı) içeren bölümdür. İkinci bölümde öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullandıklarında farkındalık düzeylerini ölçmek üzere kişisel internet bağlantısı, haftada internet kullanım süresi, web 2.0 araçlarını öğrenme ortamlarında kullanım sıklığı, web 2.0 araçlarını öğrenme ortamlarında kullanmıyorsa bunun nedenleri ve eğitimde yeni web 2.0 araçlarını nereden takip ettiği sorulmuştur. Üçüncü bölümde eğitimde web 2.0 araçlarını kullanımının öğretmen açısından değerlendirmesi (10 soru, 5'li likert) istenmiştir. Dördüncü bölümde eğitimde web 2.0 araçlarını kullanımının öğrenci açısından değerlendirmesi (8 soru, 5'li likert) istenmiştir. Beşinci bölümde ise branşlar bazında eğitim aracı olarak web 2.0 araçlarından hangilerini kullanmayı tercih ettikleri araştırılmıştır. Veri toplama aracının maddeleri yazıldıktan sonra ifadelerin anlaşılabilirliği, görünüş ve kapsam geçerliği için farklı alanlardan 10 uzman öğretmenden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle anket ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama (629 öğretmen) değerlendirildikten sonra ankete son hali verilmiştir. Nicel araştırmada, cevaplama oranının yüksek olması ve evrenin tamamına ulaşılabilmesi için anket, İl Millî Eğitim Müdürlüklerine Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden Resmi yazı gönderilmiş ve sosyal medya gruplarında Survey Monkey uygulama linki paylaşılmıştır. Veri 20.01.2019 ile 18.05.2019 tarihleri arasında alandan toplanmıştır.

BULGULAR

Araştırma anketine 81 ilden öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmaya en fazla katılım sağlayan %8.4 katılım oranı olan İstanbul (2848), %5.1 katılım oranı olan Konya (1728) ve %4.6 katılım oranı olan Ankara (1550) olarak belirlenmiştir. Ankete en az katılım sağlayan üç il ise %0.2 katılım oranı olan Ardahan (53) ve %0.1 katılım oranı ile Artvin (48) ve Bayburt (36) olmuştur. Araştırmaya 29 farklı branştan ve Meslek derslerinde 22 farklı branştan öğretmenin katıldığı belirlenmiştir.

Demografik bilgiler

Araştırmada demografik bilgi olarak cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet yılı gibi bilgiler sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ders verdikleri öğrenci yaş grubunu belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.9'luk oranı 11-14 yaş öğrencileri ile ortaokulda çalıştığı belirlenmiştir. İlkokuldaki 7-10 yaş öğrencilerine ders veren öğretmenlerin oranı %30.4 olarak bulunmuştur. Lise düzeyinde 15-18 yaşındaki öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin oranı ise %22.3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelenmiş ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik bulgular

Demografik bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	20832	61.2
	Erkek	13194	38.8
Eğitim durumu	Lisans	30488	89.6
	Yüksek Lisans	3388	10
	Doktora	150	0.4
Yaş	20-25 yaş	2235	6.6
	26-30 yaş	6962	20.5
	31-35 yaş	7238	21.3
	41-50 yaş	6515	19.1
	51-60 yaş	7973	23.4
	60-... yaş	2763	8.1
Hizmet yılı	0-1 yıl	4083	12
	2-4 yıl	4991	14.7
	5-10 yıl	8998	26.4
	11-15 yıl	5658	16.6
	16-20 yıl	4574	13.4
	21 yıl	5722	16.8

1-Araştırmanın “Öğretmenler interneti ve web 2.0 araçlarını hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?” Alt Problemine Ait Bulgular

a) Öğretmenlerin kişisel internet bağlantısı ve bilgisayar sahipliği durumları: Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92.6’sı bilgisayar ve internet bağlantısının olduğunu (29.169) belirtmişlerdir. Öğretmenler bilgisayar yerine cep telefonu, tablet ve etkileşimli tahtayı web 2.0 araçlarına erişimde kullandıklarını açıklamışlardır. Ankete katılan öğretmenlerden bilgisayar ve interneti olmadığını (1.393) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilgisayar ve internet bağlantısı sahipliği cinsiyete, yaşa ve hizmet yıllarına göre anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, 41-51 yaş aralığındaki ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş aralıklarına oranla 21 yıl ve üstü hizmet yılı olan öğretmenlerin 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenlerin diğer hizmet yıllarına göre daha çok bilgisayar ve internet sahibi olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

b) Öğretmenlerin interneti kullanma süreleri: Öğretmenler en fazla %39.2 oranında haftada 6-15 saat internet kullandıklarını vurgulamışlardır. İnternet kullanımı ile ilgili sayısal dağılımı incelediğimizde öğretmenler, %35.6 oranında haftada 1-5 saat, % 18.0 oranında haftada 15-35 saat, % 6.8 oranında haftada 36 saatten fazla interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler interneti %0.4 oranında hiç kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilgisayar ve internet bağlantısı sahipliği cinsiyete, yaşa ve hizmet yılına göre anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok internette zaman harcadığı; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha çok internette vakit geçirdiği belirlenmiştir. Haftada ortalama 6-15 saat internet kullanan öğretmenler karşılaştırıldığında ise 26-30 yaş aralığında ve 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin internet kullanımının diğer yaş aralıklarına göre fazla olduğu tespit edilmiş ve anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

c) Öğretmenlerin eğitimde web 2.0 araçları ile ilgili bilgiler: Öğretmenlerin eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili bilgilerinin olduğu (%53.5) belirlenmiştir.

d) Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı: Öğretmenlerin web 2.0

araçlarını %47.2 oranında “Kazanımlara göre web 2.0 araçlarını seçerek kullanırım.” cevabını vermişlerdir. Öğretmenler ders dışı etkinliklerde (%15.1), projelerinde (%13.3) web 2.0 araçlarını kullanmaktadırlar. Öğretmenler her ünite de (% 12.2) ya da her derste (% 10.2) web aracı kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Hizmet yıllarına göre öğretmenlerin web 2.0 araçlarını derslerinde ya da ders dışındaki sunumlarında kullanım sıklığı karşılaştırıldığında 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu; bu kıdeme sahip öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili farkındalıklarının da yüksek olduğunu hem derslerde hem de projelerde bu araçları sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır. Derslerde kazanımlara göre web 2.0

araçlarını seçerek kullandıkları ve ders dışı etkinliklerde de web 2.0 araçlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

2- Araştırmanın “Öğrenme ortamlarında web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili engeller nelerdir?” Alt Problemine Ait Bulgular

Öğretmenlerin derslerinde ya da sunularında web 2.0 araçlarını %36.4 oranında “Okulda filtrelerden dolayı istediğim web 2.0 aracını kullanamıyorum.” cevabını vermişlerdir. Diğer nedenler ise web 2.0 araçlarını bilmediklerini (%8.9) bu nedenle kendilerine zor geldiğini, internetlerinin olmadığını (%8.1), web 2.0 araçlarını öğrenmek için yeterli zamanlarının olmadığını (%7.5), öğrenmek istediklerinde ise fazla zaman harcadıklarını (%7.5) ve bilgisayarlarının olmadığını (%7.2) belirtmişlerdir. Derslerinde ya da sunularında web 2.0 araçlarının kullanılmasının yararlı olduğunu (%2.8) düşünmediklerini açıklamışlardır.

3- Araştırmanın “Eğitimsel amaçlı olarak kullanmak istedikleri yeni Web 2.0 araçlarını nereden takip etmektedirler?” Alt Problemine Ait Bulgular

Öğretmenler yeni teknolojileri %35.1 internette gezinti yaparken fark ettiklerini vurgulamışlardır. İnternettesosyal araçlarının yer aldığı Facebook, Twitter gibi alanlardan %33.7 oranında yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimde yeni teknolojileri takip ettikleri diğer web alanları olarak eTwinning (185), EBA (39) gibi platformları da kullandıklarını vurgulamışlardır. Yaşa göre öğretmenlerin eğitimde yeni web 2.0 araçlarını takip ettikleri yerler sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin katıldıkları proje gruplarından (%25.2) ve Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarından (%23.7) takip

ettikleri anlaşılmıştır. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin eğitimde yeni web 2.0 araçlarını zümre öğretmeni arkadaşlarından (%24.5), seminer, çalıştay vb. etkinliklerden (%23.6) ve web 2.0 araçlarını içeren bilimsel yayınlardan (%23) takip ettikleri belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler ise eğitimde yeni web 2.0 araçlarını internet de gezinme yaparken rastlarsa ilgilendiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin eğitimde yeni web 2.0 araçlarını takip ettikleri yerlerin hizmet yıllarına oranla incelendiğinde 5-10 yıllık hizmeti olan öğretmenlerin Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarından (%29.2), katıldıkları proje gruplarından (%27.9) ve internet de gezinme yaparken rastlarsa (%27.9) ilgilendiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin seminer, çalıştay vb. etkinliklerden (%27.5), zümre öğretmeni arkadaşlarından (%26.2) ve web 2.0 araçlarını içeren bilimsel yayınlardan (%25.1) takip ettikleri belirlenmiştir

4- Araştırmanın “Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırabilmek için Web 2.0 araçlarını kullanımlarını değerlendirmeleri nasıldır?” Alt Problemine Ait Bulgular

a) Öğretmen olarak 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırabilmek için derslerde web 2.0 araçlarını kullanmanın yararları hakkındaki değerlendirmeleri: Öğretmenlerin (5427) web 2.0 araçlarının yararları hakkındaki değerlendirmeleri incelendiğinde öğretim ortamlarında kazanım bazlı derslerin web 2.0 araçları ile işlenmesinin yararlı olduğu görüşlerini “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde belirledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgi farkındalıklarının olduğu ve derslerinde bu araçları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler; web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini (%95.4), kişisel gelişimlerine katkı sağladığını (%94.6), internet kullanma becerilerini artırdığını (%94.5) ve yeni eğitim trendlerini takip (%93.6) edebildiklerini paylaşmışlardır. Web 2.0 araçları eğitimde yenilikleri takip ettiklerini (%94.4), belirten öğretmenler web araçlarını kullanımının ders planlarını geliştirmelerini sağladığını (%91.2), web sayfası ya da blog oluşturabildiklerini (%84.7), yabancı dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını (%89.3) vurgulamışlardır. Öğretmenler, web araçlarının meslektaşlarıyla eğitim materyallerini paylaşmalarını (%93.9) sağladığını belirtmişlerdir.

b) Öğretmenlerin derslerinde müfredat entegreli kazanımları aktarırken web 2.0 araçlarını kullanmanın öğrencilerine yararları hakkındaki değerlendirmeleri:

Öğretmenlerin (4346) öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaştıklarını (%93.6), bilgi üretilmesine katkı sağladıkları (%91.7), derslerde öğrencilerin yaratıcı düşünmesine (%91.5) katkı sağlayan web araçlarını kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin derslerden daha aktif olduğunu ve edindikleri bilgiyi sınıfta arkadaşlarına sunabildiklerini (%93.6), derslerin böylece öğrenci merkezli işlendiğini (%91.7) paylaşmışlardır. Öğrenciler için bilgilerin daha akılda kalıcı olduğunu (%93.2), gruplar halinde (%89.9) çevrim içi çalışarak öğrencilerin sosyalleşmesine de katkı sağladığını açıklamışlardır. Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının öğrencilerin meslek seçimine (%79.2) olumlu katkı sağladığını açıklamışlardır.

5- Araştırmanın “Öğretmenler ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için branşlar bazında hangi Web 2.0 araçlarını tercih etmektedir?” Alt Problemine Ait Bulgular

a) Öğretmenler ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için tercih ettikleri hangi web 2.0 araçları ile ilgili bulgular:

Araştırmaya katılan 34.026 öğretmenden 10.938'i %32.10 oranında web 2.0 araçları ile ilgili soruları cevaplamıştır. Öğretmenlerin kullanmayı daha çok tercih ettikleri alanlar ve bu alanlardaki web 2.0 araçları araştırılmış ve 14 farklı kullanım alanı (Anket hazırlama, Animasyon hazırlama, e-kitap hazırlama, Fotoğrafve resim hazırlama, Günlük tutma, Sınıf yönetimi, Web sayfası hazırlama, Logo yapımı, Kodlama aracı, Hikâye yazma, Video ve müzik hazırlama, Sanal duvar/pano hazırlama, Slayt ve sunum hazırlama, 3D tasarım) ile ilgili toplamda 127 web 2.0 aracı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (%32.10) tercih ettikleri web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre yorumlanmış ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin derslerde tercih ettikleri web 2.0 araçları ile ilgili toplam veriler

Sıra no	Kullanım alanları	f	%	Kullanmıyorum	%	Web 2.0 aracı	Ortalama	ss
1	Anket Hazırlama	7128	20.9	3810	11.2	10	6.85	0.036
2	Animasyon Hazırlama	2624	7.6	8314	24.5	10	8.73	0.024
3	e-kitap Hazırlama	2051	6.1	8887	26.0	12	10.22	0.02
4	Fotoğraf ve Resim Hazırlama	4280	12.6	6658	19.5	9	7.67	0.033
5	Günlük Tutma Araçları	2013	5.9	8925	26.2	3	3.68	0.006
6	Logo Yapım Aracı	2297	6.6	8641	25.5	7	6.07	0.017
7	Sınıf Yönetimi	2380	7.0	8558	25.1	10	6.42	0.012
8	Web Sayfası Hazırlama	1996	6	8942	26.1	5	4.81	0.007
9	Kodlama Aracı	2303	6.8	8635	23.5	11	9.16	0.017
10	Hikâye Yazma Aracı	1767	5.2	9171		12	9.21	0.021
11	Video ve Müzik Araçları	3284	9.6	7654	22.5	9	8.47	0.024
12	Sanal Duvar ve Pano Aracı	2283	6.4	8655	25.4	9	8.62	0.02
13	Slayt ve Sunum Araçları	3144	9.2	7794	22.9	11	8.27	0.028
14	3D Araçları	2019	5.8	8919	26.3	9	8.13	0.02

Tablo 3'e göre; Öğretmenlerin en fazla farkındalığının olduğu web 2.0 araçları Anket hazırlama (7128), fotoğraf ve resim (4280) ve Video ve müzik hazırlama (3284) ile ilgili web 2.0 araçlarıdır. Öğretmenler en az Günlük tutma (2013), Logo yapımı (1996) ve Hikâye yazma (1767) ile ilgili araçları işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin "Kullanmıyorum" seçeneğini en fazla hikâye yazma (9171) ve 3D araçlarını (8919) işaretledikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bütün branşlarda ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için tercih ettikleri web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre elde edilen veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için tercih ettikleri web 2.0 araçları

Sıra no	Kullanım alanları	Kullanım alanına göre en fazla tercih edilen web 2.0 araçları (Öğretmen sayısı)			Kullanım alanına göre en az tercih edilen web 2.0 araçları (Öğretmen sayısı)		
1	Anket Hazırlama	MEB anket programı (2.922)	Google for m (1.762)	Survey Monkey (1.031)	Riddle (17)	Poll Everywhere (15)	Pollsnack (6)
2	Animasyon Hazırlama	Animaker (1.173)	Flipaclip (415)	Draw (266)	Explee (90)	Creaza (82)	Dvolver (31)
3	e-kitap Hazırlama	Wattpad (429)	Storyjumper (313)	My Storymaker (302)	Tikatok (61)	Calameo (45)	Zooburst (22)
4	Fotoğraf ve Resim Hazırlama	Canva (1.414)	Make A Gif, Gifmaker (794)	Camera360 (766)	ThingLink (103)	Pick A Face (102)	Imgur (101)
5	Günlük Tutma Araçları	Padlet (1.138)	TwinSpace (741)	Linoit (134)			
6	Logo Yapım Aracı	Logomakr (1.106)	DesignEvo (78)				
7	Sınıf Yönetimi	Google Classroom (965)	Class Dojo (692)	Classroom (386)	Zondle (47)	Wizer.me (37)	Triptico (36)
8	Web Sayfası Hazırlama	Wordpress (731)	Blogger (713)	Weebly (406)	Kidblog (38)	Trello (29)	Flavors.Me (25)

9	Kodlama Aracı	code.org (1.115)	Mblock (224)		Crunchzilla (47)	Hackercan (34)	Lightbot (23)
10	Hikâye Yazma Aracı	Storybird (389)	Storyjumper (302)	Kizoa (261)	Zumpad (31)	Half-tone 2 (31)	Littlebirdtales (22)
11	Video ve Müzik Araçları	iMovie (1.567)	Video Clip And Rotate (445)	Animoto (436)	Sparkol (83)	Roxio Photoshow (75)	Meograph (36)
12	Sanal Duvar ve Pano Aracı	Padlet (1.130)	TwinSpace (364)	NoteApp (232)	Linoit (74)	Wise Mapping (63)	Meograph (31)
13	Slayt ve Sunum Araçları	Prezi (1.262)	Powtoon (378)	Emaze (314)	Visme (43)	BlendSpace (64)	Tellagami (59)
14	3D Araçları	Tinkercad (485)	Sketchup (416)	Unity 3D (416)	Plotagon (62)	Zooburst (48)	Mine-Imator (39)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bütün branşlarda ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için tercih ettikleri web 2.0 araçlarından kullanım alanına göre en fazla ve en az tercih edilen 3 web 2.0 araçları (Öğretmen sayısı) tabloda özetlemiştir.

6- Araştırmanın “Öğretmenler ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için branşlar bazında hangi Web 2.0 araçlarını tercih etmektedir?” Alt Problemine Ait Bulgular

Beden eğitimi, Bilişim teknolojileri, Biyoloji-Sağlık bilgisi, Coğrafya, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Okul Öncesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Fen Bilimleri, Fizik, İlköğretim Matematik-Matematik, Kimya, Müzik, Özel Eğitim, Rehberlik-Psikoloji, Sınıf Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler, Tarih, Teknoloji-Tasarım, Türk Dili Ve Edebiyatı-Türkçe, Yabancı Dil ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmenlerin kullanım oranlarına göre tercih ettikleri web 2.0 araçları belirlenmiştir.

7- Araştırmanın “Öğretmenler ders ve ders dışı etkinliklerinde materyaller hazırlamak ve geliştirmek için hangi Web 2.0 araçlarını tercih etmektedir?” Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere kullanım alanlarına göre tercih ettikleri web 2.0 araçlarını yazmaları istenmiştir. Öğretmenler; takvim ve tarih araçlarından (692) en fazla Timeline (%32.36) ve EBA'yı (%11.7) tercih etmişlerdir. Öğretmenler; oyun yapımı araçlarından (898) Kahoot (%10.13), karikatür yapma araçlarından (469) Toondo (%16.63) ve Creaza (%15.56), uzaktan yönetim araçlarından (980) Slashtop (%54.79) ve Realtimeboard (%9.59), sanal gerçeklik araçlarından (586) Quiver (%43.68) ve Aurasma (%15.01), Matematik araçlarından (794) GeoGebra (%38.7) ve Matific (%31.5), harita araçlarından (800) maps (%51.87) ve Google Eart (%19.87), takvim ve zamanlama araçlarından (380) TikiToki (%25.52) ve Timeline (%19.21), beden eğitimi araçlarından (300) Ubersence (%59.66) ve EBA (%12.66), yabancı dil araçlarından (1215) Dualingo (25.43) ve Kahoot (21.48) web 2.0 uygulamalarını tercih etmişlerdir.

SONUÇLAR

Bilişim teknolojisi uygulamaların en yaygın kullanım alanlardan biri öğrenme ortamlarıdır. Eğitimde bilişimteknolojisi kullanımının artması öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığını etkileyen en önemli faktörlerden biriolması nedeniyle öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin kullanıp kullanmamaları üzerine çalışmalar önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar bilgisayar kullanımı ve teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlere verilen eğitimler onların bilgisayar ve teknolojiyi kullanmalarında ve öğretim davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Teknolojinin genelde eğitime özelde ise öğrenme ve öğretme sürecineentegrasyonu konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır.

Günümüzde İnternet; insanların evlerinden faturalarını ödedikleri, çevrim içi alışveriş yaptıkları, araştırma yaptıkları ve diğer insanlarla iletişim içinde paylaşımlar yaptıkları bir araç haline gelmiştir. İnternet kullanımı ile gelişen ağ teknolojisi her geçen gün yeni bilgilerle artmakta değişmekte ve gelişmektedir. Web 2.0 araçlarıbilgi paylaşımının ve bilgiyi paylaşip sunmada insanların katılımcılığının önem kazanmasından dolayı yayıncıdan bağımsız olan kullanıcıların web uygulamaları içindeki katılımcılığı ve programcıların başkalarının geliştirdiği uygulamaları kullanabilme özgürlüğü bulundurmasından dolayı önem kazanmıştır. Zaman ve mekân sınırlaması olmadığı için kullanıcı kaynaklı içerik olması, zenginleştirilmiş, etkileşimli vedokunmatik ara yüzler sunması insanların dikkatini çekmiştir. İnternet ile farklı ülkelerde ki insanlar birbirleriyle etkileşim kurabilmeyi başarmışlardır. Öğretmenler web araçları ile ders dışı öğretim ortamlarında; sosyal ağlara bağlanabilir, içerik yazabilir, blog yazabilir, yorumlarla düşüncelerinizi paylaşabilir, dijital dergi oluşturabilir, çevrimiçi oyun oynayabilir ya da yazabilirsiniz.

Web araçlarının kullanımı branşlara göre değişiklikler göstermektedir. Öğretmenler özellikle sunum hazırlarken web araçlarını tercih etmektedir. OECD tarafından yayınlanan (2016b) “Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, Country Note Turkey” raporunda Türkiye’de 1 Nisan 2014 ile 31 Mart 2015 tarihleri arasında uygulanan Yetişkin Becerileri Araştırmasına (16- 65 yaş aralığındaki 5227 yetişkin araştırmaya katılmıştır.) göre sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerileri gibi temel alanlardaki performansı dünya ortalamasının altındadır. Özellikle öğrencilerin özel, sayısal ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerilerinin artırılması gerekmektedir (OECD 2016a). İSTE'ye göre (2008) öğretmen standartları (NETS•T), öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırması ve yaratıcılığın teşvik edilmesini, dijital çağ deneyimleri tasarlanması ve geliştirilip değerlendirilmesini, dijitalçağ çalışma ve

öğrenme modeli oluşturulmasını, dijital vatandaşlık sorumluluk modelinin teşvik edilmesini ve liderlik ve mesleki gelişim etkinliklerine dâhil olunmasını içermektedir.

Öğretmenin rolü; öğrenmeyi öğreten ve bu süreçte öğrenciye yardım etmeye dönüşmüş, bilgilerin güvenilirliğini artırmıştır. Öğrencilere yaşam hakkında bilgiler vermenin yanı sıra düşünce sahibi olmaları vekendi kimliklerini geliştirebilme olanağı sunulmalıdır. Başarılı bir öğretmen alan bilgisine, pedagojik bilgiye, müfredat bilgisine, teknolojik yeterliklere sahip olmalıdır. Bireylere sahiplik duygusunu veren, aktif katılımı, iş birliği ve sosyal etkileşimi sağlayan, müfredatın ve teknolojik araçların öğrenciye öğrenme sürecinde üretme, yansıma ve dönüt alma imkânları sunan bir öğrenme ortamı ancak projelerle sağlanabilir.

Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin %92.6'sı bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ve 41-51 yaş ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş aralıklarına oranla daha çok bilgisayar ve internet sahibi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en fazla haftada 6-15 saat interneti (%39.2) kullandıkları belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ve 41-50 yaş aralığında olup 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha çok internette vakit geçirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim ortamlarında müfredattaki kazanımlara göre web 2.0 araçlarını seçerek kullandığı (%47.2), ders dışı etkinliklerde (%15.1) ve projelerinde (%13.3) web aracı kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler her üniteye (%12.2) ya da her derste (%10.2) web aracı kullanmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla web 2.0 araçlarını müfredat kazanımlara göre seçerek kullandığı tespit edilmiştir. 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu hem derslerde hem de projelerde bu araçları sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır.

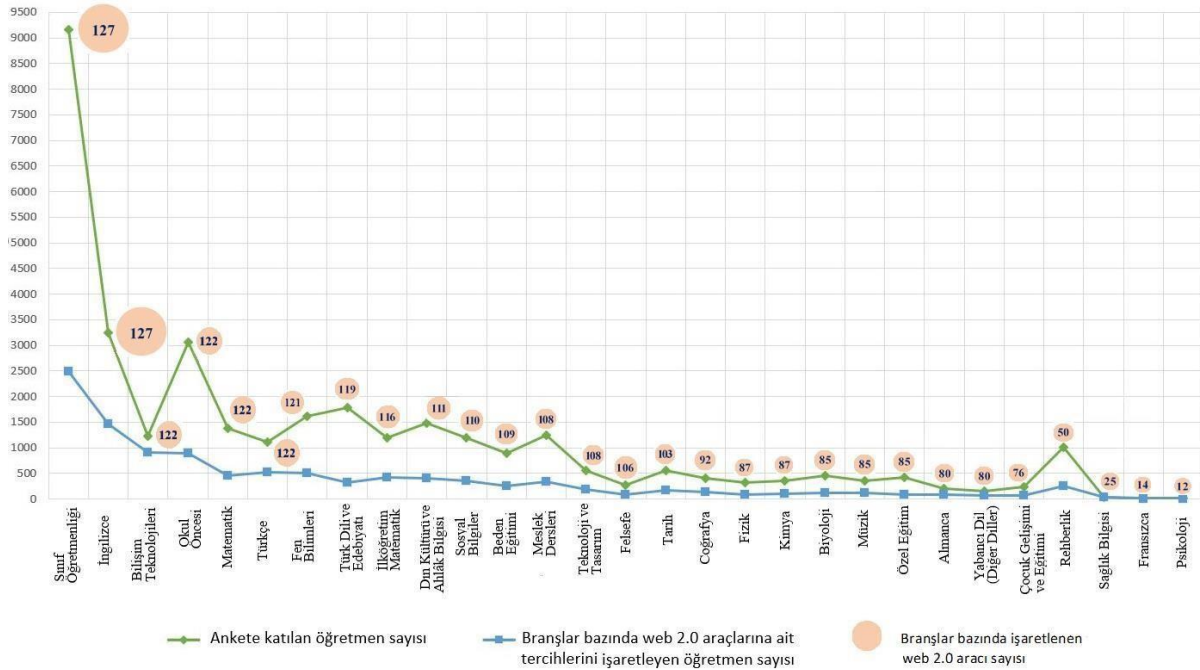
Öğretmenlerin web 2.0 araçlarının ders sunumlarını (%94.4) ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği (%95.4), kişisel gelişimlerine katkı sağladığı (%94.6), internet kullanma becerilerini artırdığı (%94.5), yeni eğitim trendlerini takip edebilmeyi sağladığını (%93.6) paylaşmışlardır. Web 2.0 araçları eğitimde yenilikler takip ettiklerini (%94.4), belirten öğretmenler web araçlarının kullanımının ders planlarını geliştirmelerini sağladığını (%91.2), web sayfası ya da blog oluşturabildiklerini (%84.7), yabancı dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını (%89.3) vurgulamışlardır. Öğretmenler, web araçlarının meslektaşlarıyla eğitim materyallerini paylaşmalarını (%93.9) sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin web 2.0 araçlarının derslerde kullanımlarına yönelik öğrencilerine yararları hakkında pozitif düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler; derslerde öğrencilerinin bilgiye daha kolay ulaştıklarını (%93.6), bilgi üretilmesine katkı

sağladıklarını (%91.7), derslerde öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine (%91.5) katkı sağlayan web araçlarını kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin derslerden daha aktif olduğunu ve edindikleri bilgiyi sınıfta arkadaşlarına sunabildiklerini (%93.6), derslerin öğrenci merkezli işlendiğini (%91.7) paylaşmışlardır. Öğrenciler için bilgilerin daha akılda kalıcı olduğunu (%93.2), gruplar halinde (%89.9) çevrim içi çalışarak öğrencilerin sosyalleşmesine de katkı sağladığını açıklamışlardır. Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının öğrencilerin meslek seçimine (%79.2) olumlu katkı sağladığını açıklamışlardır.

İnternet hiyerarşisi içinde yer alan çok sayıda web 2.0 aracı bulunmaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamak ve geliştirmek için kullanmayı tercih ettikleri web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre sınıflandırılmış ve Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1: Öğretmenlerin tercih ettikleri web 2.0 araçları



Grafik 1’e göre branşlar bazında öğretmenlerin öğretim ortamlarında kullanmayı tercih ettikleri web 2.0 araçlarının sayıları karşılaştırıldığında Sınıf öğretmenleri ve İngilizce branş

öğretmenlerinin daha çok araç kullandıkları gelişen teknolojiye karşı pozitif bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Araştırmada her iki branşta da öğretmenlerin verilen 127 aracın hepsini tanıdıkları ve farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sağlık bilgisi, Fransızca ve Psikoloji gibi bazı branşlarda ankete katılım oranı düşük olduğu için web 2.0 araçlarını kullanımları konusunda değerlendirme yapılmamıştır. Branş olarak aynı olan öğretmenlerin benzer web 2.0 araçlarını tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin branşlar bazında tercih ettikleri web 2.0 araçları farklılık göstermektedir. Derslerde kazanımları benzer olan yabancı diller gibibranşlarda öğretmenler benzer araçları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Projelerde veya etkinlikler gibi okulda ortak yapılan eğitim faaliyetlerinde öğretmenler aynı araçları kullandıkları gözlemlenmiştir. Web 2.0 araçlarının planlanıp kullanmalarının yanı sıra pek çok yararının olduğu açıktır.

Öğretmen ve öğrencilere yararlarından bazıları aşağıda özetlenmiştir.

-Öğrencilerin web 2.0 araçları ile ilgisi artar ve bilginin kaynağına ulaşırlarsa derin öğrenme gerçekleşir (O'Reilly, 2007).

-Web 2.0 araçlarının, disiplinler arası kullanıldığı Kahoot, Timeline gibi araçların her branşta tercih edildiğibelirlenmiştir. Böylece öğrenciler eğitimde teknoloji kullanımıyla gerçek hayatta karşılaştıkları problemleribirçok açıdan değerlendirebilen ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilen bireyler olarak yetişir.

-Öğretimde farklı araçların ve tekniklerin teknoloji ile entegre olarak kullanılması öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve kişisel ilgi ile ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini destekler. Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere farklı açıdan yaklaşıp çözüme en kısa yoldan ulaşabilme becerisi artırılabilir.

-Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler, sınıfta sadece verilen bilgiyi tüketen bireyler konumundan; bilgiyi üreten, manipüle eden, kaynağını sorgulayan ve yeni bilgiler üreten aktif birer öğrenci grubuna dönüşmektedirler. Bu araçların öğretmenlerde dijitalleşmeye karşı pozitif bakış açısı geliştirmelerini sağlayacaktır (ISTE, 2014).

-Öğrencilere 21. yüzyıl becerileri ve günlük hayatta kullanabilecekleri eleştirel ve yaratıcı zihinsel alışkanlıkları kazandırılabilir. Bu alışkanlıklara kodlama kazanımları, analitik ve algoritmik düşünme becerisi ile problem çözme becerileri de eklenebilir. Problem çözme aşamasında yeni bir bakış açısı geliştirebilmek için bilgi işlemsel düşünme sürece dâhil edilebilir. Böylece kişinin düşünme becerisinin gelişimi desteklenebilir (Sayın, 2020)

-Öğrencilere 21. Yüzyıl becerileri ve günlük hayatta kullanabilecekleri eleştirel ve yaratıcı zihinsel alışkanlıkları kazandırılabilir. Bu alışkanlıklara kodlama kazanımları, analitik ve algoritmik düşünme becerisi ile problem çözme becerileri de eklenebilir.

-Çevrim içi öğrenme ortamları hazırlanırken bireysel ilgi ve ihtiyaçlara uygun ortam tasarımı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir (Sayın, 2020).

-Öğrenme ortamlarında internetten yararlanılması eğitim faaliyetlerinin öğrenci merkezli olması sınıflarda Web tabanlı eğitimin kullanılması bireysel öğrenmeyi destekler ve bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlar (Altunçekiç, 2010).

-Web araçlarının öğrencilerin okul içi veya okul dışında gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında gördükleri bitki ve hayvan resimlerini kameralı cep telefonları ile çekebilmeleri, görüntüyü hemen bilgisayara aktarabilmeleri ve bu görüntüleri tüm sınıf arkadaşları ya da grup çalışması yaptıkları arkadaşları ile paylaşarak sosyalleşirler (O'Reilly, 2007).

Öğretmenlerin akademik süreçlere katkı sağlayan web araçlarını kullanmaları ile ilgili olarak öneriler aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ile ilgili öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve web araçlarının kullanılması konusunda yeni araçlar ve modeller geliştirilmektedir. Öğretmenlerin öğretim ortamlarında teknolojik araçları en iyi şekilde kullanmaları için değişen ve gelişen teknolojiyi takip edebilmeleri için sık sık eğitime ve modellemeye ihtiyaçları vardır (Tenkoğlu ve Çakır, 2017).

Web aracılığıyla öğretimin gerçekleştirilmesi e-öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Paylaşma ve öğrenme, e-öğrenme kolay içerik oluşturma, web aktarımı ve tümleşik işbirliği becerileri de beraberinde geliştirmiştir. e-öğrenmenin gelişmesi web araçlarının da gelişmesine bağlı olarak gelişmiştir. Eğitim modellerinde e- öğrenmenin de yer aldığı yenilikler eklenmelidir (Atıcı ve Yıldırım, 2010).

Öğretmenlere yönelik var olan e-içeriklerin müfredata uyumlu hale getirilmesi, etkileşimli tahtaların etkin kullanımının sağlanması amacıyla program hedefleriyle uyumlu nitelikli içeriklerin geliştirilmesi 21. yüzyıl öğrenen özellikleri ve hızlı gelişen teknolojiler çerçevesinde, değişen öğrenme ortamlarına öğretmenlerin uyum sağlamalarının kolaylaştırılması gerekmektedir (Göksün, Filiz ve Kurt, 2018).

Web 2.0 araçlarını kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin hazırlanması ve öğretmenlere bu sitedeki araçların tanıtılması yerinde olacaktır. Öğretmenler henüz aday

öğretmen iken teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve kullanmalıdır. Hazırlanacak olan bu sitenin web sayfasında web 2.0 araçlarını içeren bir eğitim çantası hazırlanmıştır. Öğretmenlerin web araçlarının kullanılabilirliğine ilişkin araştırmalar yapılmış ve bu eğitim çantasına ait web sayfasından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde faydalanılması

önerilmiştir (Göksün, Filiz ve Kurt, 2018).

Yüz yüze eğitime destek olarak Neumann ve Hood (2009) da harmanlanmış (blended learning) öğrenme yaklaşımını bağlamında derslerde web 2.0 araçlarını kullanarak işbirlikli öğrenme deneyimleri etkin öğrenmeyi desteklemektedir (Baran ve Ata, 2013). Öğretmenler sadece yenilenen web araçlarını değil akademik olarak yenilenen ve değişen pedagojileri de takip etmelidir.

FATİH projesi kapsamında her ne kadar öğretmenlere derslerinde faydalanabilecekleri e-kitap, animasyon, video, sunu vb. tür içerikten faydalanma imkânı tanınmış olsa da bunların güncellenerek çeşitlendirilmesi öğretmenlere bırakılmaktadır. Bu konuda yatırımlar devam etmelidir (MEB, 2012). Öğretmenler okullarda etkileşim tahtayı etkin kullanabilmek için filtrelerin düzenlenmesini istedikleri belirlenmiştir.

İnternet iletişim, bilgiye erişim, eğitim içerikleri hazırlamak gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Dünya çapında yükseköğrenim kurumlarında, sosyal yazılım kaynaklarının entegrasyonu için yeniliklerin desteklenmelidir. Pedagoji 2.0'ın gelişimine son katkısı katılım mimarisinin benimsenmesi yeni öğretim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirir (McLoughlin ve Lee, 2007).

Eğitimde uzaktan eğitim sistemi uygulanması durumunda web 2.0 teknolojilerinin kullanımının gerekliliği açıktır (Çekinmez, 2009). Web 2.0 araçlarını kullanarak öğretmenler öğrencilerine ulaşabilir, sınav yapabilir.

Web 2.0'ın eğitim ortamına katkılarının artması amacıyla öğretim ortamlarında etkin kullanımının ders müfredatlarına uygun olarak doğru planlama yapılmasına bağlıdır. Bu planlamada derslere hazırbulunmuşluluğun artması, grup çalışması alışkanlığı, etkili öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, öğrenciye uygunluk, bireysel gelişim, sorumluluk alma, öğrenci merkezli öğretim, sosyal öğrenme, aktif katılım gibi bazı hususlara dikkat edilmelidir. Öğretmenler standartları incelendiğinde web 2.0 araçlarının yanı sıra eğitim teknolojileri ile ilgili gelişen ve değişen yenilikleri zamanında takip etmelerinin gerekliliği açıktır. Günümüzde değişen öğretmen rolleri içerisinde teknolojinin öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılması gerekmektedir

KAYNAKLAR

Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi, Akademik Bilişim'10-XII.Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi.

Altunçekiç, A. (2010). Web Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Ortamlarının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Örneği. Doktora Tezi.

Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. Eğitim ve Bilim, 169 193-208.

Bozkurt, A. (2013). Açık ve Uzaktan Öğretim: Web 2.0 ve Sosyal Ağların Etkileri, XV Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 23-25 Ocak Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 31 (142) 3-14.

Carrington, A. (2015). The Padagogy Wheel – It's Not About The Apps, It's About The Pedagogy, <https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/> Erişim tarihi: 23.10.2019.

Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf Erişim tarihi: 11.09.2019.

Göksün, D. O., Filiz, O., Kurt, A. A. (2018). Eğitim Çantası: Web 2.0 araçlarını kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin geliştirilmesi, Ege Eğitim Dergisi 19 (2) 505-533 <https://pdfs.semanticscholar.org/a967/1cdf9ac32c0f5dc84f063bcd35cb05481779.pdf> Erişim tarihi: 02.01.2020.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1) 603-634.

ISTE (2007). Profiles for technology (ICT) literate students In NETS for Students Booklet.

<https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-s-2007-student-profiles-en.pdf?sfvrsn=4> Erişim tarihi: 10.10.2019.

ISTE (2008). The ISTE national educational technology standards (NETS•T) and performance indicators for teachers
<https://www.kent.edu/sites/default/files/file/ISTEstandards.pdf> Erişim tarihi: 10.10.2019.

ISTE (2014). Digital Age computer Science Teaching.
<https://www.iste.org/standards/standards-for-computer-science-educators> Erişim tarihi: 10.10.2019.

Jarrett, K. (2008, March). Interactivity is evil! A critical investigation of Web 2.0. First Monday, 13(3). Retrieved 10 July, 2011, from
<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2140/1947>.

Karaca, F. ve Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Web 2.0 Uygulamaları İçin Haber-darlıklarının, Yeterlilik Düzeylerinin, Kullanım Sıklıklarının ve Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2) 212-230.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, teknikler, ilkeler, Nobel Yayın Dağıtım Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Eğitimde FATİH projesi web sayfası.
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 08.10.2019.

Krathwohl D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview THEORY INTO PRACTICE, Volume 41, Number 4, Autumn 2002 College of Education, The Ohio State University <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> Erişim tarihi: 28.01.2020.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Eğitimde FATİH projesi web sayfası. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 08.10.2019 Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/’19. Ankara:Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

McLoughlin, C. ve Lee, M. J. W. (2007). Dinle ve öğren: Kanıtın sistematik bir değerlendirmesipodcasting, yükseköğretimde öğrenmeyi destekler. C. Montgomerie & J. Seale'de (Eds), Bildiriler Eğitim Multimedya,Hiper ve Telekomünikasyon Dünya Konferansı (s. 1669-1677). Chesapeake, VA: AACE.

OECD (2016a). OECD Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills”, OECD Skills Studies.Paris:OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> Erişim tarihi: 23.11.2019 OECD (2016b). Country note, OECD Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, Türkiye-Ülke Notu- Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf> Erişim tarihi: 23.11.2019.

OECD (2016b). Country note, OECD Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, Türkiye-Ülke Notu-Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf> Erişim tarihi: 23.11.2019.

O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communications & Strategies, 1 (3), 17-37. <https://mpira.ub.unimuenchen.de/4580/>, <http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-Reading Material/OREilly07.pdf> Erişim tarihi: 29.11.2019

Puentedura, R. (2009). Transformation, technology, and education, Retrieved from http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf Erişim tarihi: 28.11.2019.

Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. Journal of Online Learning and Teaching, 6(2), 516-522.

Sayın, Z. (2020). Öğretmenler İçin Bilgi İşlemsel Düşünmeye Özelleşmiş Bir Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Tasarımı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezen, A. (2007). Bir İnternet Gazetesinin Kuruluşu ve Gazeteport Örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Bilim Dalı, İstanbul, <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/42759.pdf> Erişim tarihi: 04.11.2019.

Tekin, V. N. (2014). SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri, Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Tenkoğlu H. ve Çakır R. (2018). Teknoloji entegrasyon matrisi'nin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları ve teknoloji yeterliklerine etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3) 1738-1758.

eTwinning Faaliyetinin Öğretmenlerin Yabancı Dil ve Eğitim Teknolojileri Kullanım Beceri Yeterliklerine Etkisi

Ezgi ULUTAN

ezgigunal5@gmail.com

ÖZET

Öğretmen ve öğrencilerin 21.yy becerilerine ve evrensel yeterliklere sahip bireyler olabilmeleri için eğitim sisteminde birçok alanda güncellemeler yapılmaktadır. Dijital içerik ve becerilerin gelişmesi” ve “Yabancı dil eğitimi” alt alanlarında yapılması planlanan çalışmalara bakıldığında özellikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, eğitimde yapılandırmacı yaklaşım temeline dayalı, ulusal/uluslararası çalışmaları takip eden ve 21.yy becerilerine sahip bireyler yetiştirilebilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Eğitimde proje tabanlı yaklaşımla birlikte eğitimle teknolojinin bütünleştirilmesi ve yabancı dil yeterliklerinin artırılması ön plana çıkmaktadır. eTwinning faaliyeti eğitim teknolojilerinin müfredatla bütünleşik bir şekilde kullanılmasını sağlayan, proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan geniş çevrim içi ağa sahip bir projedir. eTwinning faaliyeti teknoloji ve proje tabanlı, disiplinler arası, uluslararası, iletişimi ve iş birliğini destekleyen projeleri içerisinde barındırır. Projedeki öğrenci ve öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması hedeflenir. Öğretmenlerin rehber olduğu ve Avrupa çerçevesinde öğrencileri yönlendirdiği bu tür çevrim içi projelerde, öğretmen yeterlikleri önem taşımaktadır. Özellikle eTwinning faaliyetinde iki önemli nokta olan, bilişim teknolojileri (BT) ve yabancı dil konusunda öğretmenlerin ilerleme gösterip göstermedikleri incelenmelidir.

eTwinning faaliyetine Türkiye 2009 yılında dâhil olmuş ve etkin bir biçimde çalışmalara katılmıştır. Platformun ne kadar etkin, nitelikli kullanıldığı ve öğretmenlerin ön görülen yeterlikleri kazanma durumlarının incelenmesi faaliyetin hedeflerine ulaşip ulaşmadığının belirlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı göstergelere ve alan yazına dayalı olarak öğretmenlerin eTwinning faaliyetindeki aktifliklerinin belirlenmesi, faaliyetin tanınırlığı ve eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin yabancı dil ve BT kullanım yeterliklerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma yönteminde nicel yöntem kullanılarak tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış ankette, demografik bilgiler, öğretmenlerin eTwinning faaliyetine katılım ve farkındalık durumları, proje yapma durumları, BT yeterliklerine, yabancı dil yeterliklerine ve BT-yabancı dil etkileşimine yönelik maddeler bulunmaktadır. Araştırmaya eTwinning faaliyetine yeni başlayan, tecrübeli ve eTwinning faaliyetine katılmayan öğretmenler dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere ulaşmak adına tüm illere ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış anket DYS üzerinden Resmi yazı ile gönderilmiştir. Ankete toplam 30.446 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda, eTwinning faaliyetinde aktif öğretmen tanımı yapılmış ve öğretmenlerin sosyal sermaye oluşturabilmeleri için aktif olarak katılmaları beklenen çalışmalar belirlenmiştir. eTwinning faaliyetinde aktif olan öğretmenlerin eğitimlere (ulusal/uluslararası çevrim içiseminer, çalıştay, öğrenme etkinlikleri, konferans, kurslar), etkinliklere (forumlar, gruplar, kullanıcı günlüğü, paylaşımların takibi, mesajlaşma, etkinlik düzenleme) ve projelere katılım sağlaması ve bu alanlarda çalışmalar yapması gerekmektedir. Uygulamada ankete katılım sağlayan öğretmenlerden % 59'u kadın, % 41'i erkek; % 88'i lisans mezunudur. Portala kayıtlı öğretmenler arasında cinsiyet açısından çok fazla bir fark bulunmamaktadır. Araştırma anketine en fazla katılım sağlanan iller İstanbul, Konya ve Muş; en az ise Bayburt, Ardahan ve Artvin illeridir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri incelendiğinde en fazla katılımın 11-20 yıl olduğu görülmektedir. En az katılım ise 21 yıl ve üzeri ve 1 yıldan az tecrübesi olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci yaş grubu en fazla 12-14 yaş; en az öğrenci yaş grubuna sahip grup ise 0-6 yaş grubudur.

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin faaliyet hakkında farkındalık ve proje yapma sıklık durumları incelenmiştir. eTwinning faaliyetini tanıma durumları ve faaliyet hakkında bilginin kaynağıyla ilgili inceleme yapılmıştır. Öğretmenlerin % 50,8'i faaliyeti tanıdıklarını, % 49,2'i ise tanımadıklarını ifade etmiştir. Faaliyeti tanıdığını bildiren öğretmenlerin bilgilendirmeyi sağladıkları kaynaklar incelendiğinde % 39,3'ünün meslektaşlarından (okulda yürütülen çalışmalar, diğer öğretmenlerin bilgisi, İl koordinatörleri ve okul idarecileri) bilgi aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler sosyal medya (% 20,4), mesleki gelişim alanında yapılan toplantılar (% 16,7) (proje bilgilendirme toplantıları, il bilgilendirme toplantıları vb.), hizmet içi eğitimlerden (% 9,7), zümre toplantılarından (% 6,8) ve webinar- çevrim içi eğitimlerden (% 2,7) de bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir.

eTwinning faaliyetiyle ilgili bilgi sahibi olmanın yanı sıra portala kayıtlı ve aktif öğretmenler

incelendiğinde portala kayıtlı olanlar % 39,7 ve eTwinning faaliyetini tanıyan ancak kayıt olmayan öğretmenler % 60,3 oranındadır. Kayıtlı öğretmenler arasında en fazla kayıtlı grup 1 yıldan az ve 2 yıldır kayıtlı olan öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla ayda bir kez ya da yılda bir kez portal giriş yaptıkları görülmektedir. eTwinning'e kayıt yaptırdıktan sonra öğretmenlerin faaliyetin yapısı, proje çalışmaları, mesleki gelişim gibi fırsatları detaylı olarak kavrayabilmek için portalda vakit geçirdiği ve bunu düzenli aralıklarla yaptıkları görülmektedir. eTwinning de aktif olarak katılımcı olduktan sonra öğretmenlerin proje çalışmalarına vb. alanlara yöneldikleri belirtilmiştir (Vuorikari, 2013).

eTwinning faaliyetindeki etkinliklerde proje faaliyetlerine en fazla katılım sağlayan İngilizce (4.448), sınıf öğretmenliği (3.103), okul öncesi (1.189) ve bilişim teknolojileri (1078) branşlarıdır. eTwinning faaliyetinde öğretmenler en fazla "eTwinning grubu", "1 projeye katılma", "eTwinning Live aracılığıyla iletişim sağlama" ve "eTwinning öğrenme etkinliğine, çevrimiçi eTwinning kursuna veya eTwinning semineri" etkinliklerinde aktif rol oynamışlardır. 98 öğretmen ulusal konferansa katılmış ve 329 öğretmen 5'den fazla projeye dâhil olmuştur. 8.419 öğretmen hiçbir etkinliğe katılmadığını ifade etmiştir. Okulda eTwinning projeleri yapılan ve eTwinning Okul Etiketini alan katılımcılar 2847; proje yapılan ancak okul etiketini olmayan katılımcılar 3.174'dür. İdarecilerin ve okuldaki diğer öğretmenlerin proje faaliyetlerinde farkındalığa sahip olması hem katılımcıların sosyal sermayesini genişletmekte hem de proje çalışmaları için motivasyon sağlamaktadır.

eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenler ve tanımayan öğretmenler arasında BT ve yabancı dil yeterlikleri kullanımında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin % 50,8'i faaliyet tanıdıklarını, % 49,2'i ise tanımadıklarını ifade etmiştir. t testi analizi sonucunda öğretmenlerin BT, yabancı dil ve BT-yabancı dil yeterliklerinin birlikte faaliyeti tanıma durumuyla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişim eTwinning faaliyetinin amaçları arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda eTwinning faaliyetini tanıyan, kayıtlı olan ve bu alanda aktif çalışan öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerinin istatistiksel olarak eTwinning faaliyeti farkındalığı olmayan gruba göre daha yüksek olduğu (Ortalama farkı= 1,32; 0,81; 1,56) görülmektedir. Proje yapmayan grup ile proje yapan grupların BT ve yabancı dil yeterlikleri birbirinden istatistiksel olarak farklıdır ve proje yapan öğretmenler arasında proje sayısına bağlı olarak projeye katılan öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterlikleri arasında

istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.

Aktif olarak projelere dâhil olan öğretmenlerin platformda farklı etkinliklere katılan öğretmenlere göre BT ve yabancı dil yeterlikleri daha yüksektir. Bununla birlikte proje sayısı da öğretmenlerin yeterlik gelişimlerini etkilemektedir. Bu nedenle hem proje sayılarının artırılması hem de yapılan projelerin nitelikli olması, öğretmenlerin sadece belirtilen yeterlikleri değil iş birliği, iletişim, multidisipliner yaklaşım vb. gibi diğer yeterlikleri de arttıracakları ön görülmektedir.

Öğretmenler arasında akran öğrenmenin yaygın olduğu ve kendi sosyal öğrenme alanları içerisinde dahaverimli bilgi aktarımı yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle okulda öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğinin artırılması oldukça önem arz etmektedir. Öğrenme ortamlarında yabancı dilde iletişim ve BT yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Teknoloji kullanımına yer verilmelidir. Bu konuda alt yapı eksikliklerinin belirlenerek, yetkililerce giderilmesi gerekmektedir. Okul idaresi, öğretmenleri proje çalışmaları ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda teşvik etmelidir. Öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerini proje temelli yaklaşımla birlikte geliştirebilmek için hizmet içi eğitimler verilebilir.

Anahtar kelimeler: eTwinning faaliyeti, BT yeterlikleri, yabancı dil yeterlikleri

GİRİŞ

Tüm dünyada ve toplumumuzda sürekli gelişen bilgi ve teknoloji her geçen gün farklı ihtiyaçları doğurmaktadır. Bu yeni ihtiyaçların giderilmesi amacıyla eğitim sisteminde yapılandırıcı yaklaşım temel alınmıştır. Öğrenme ortamlarında problem çözmeye dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer verilmeli ve öğretmen bu yöntemleri uygularken öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber olmalıdır (Yurdakul, 2011). Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif hale gelebilmesi ve 21. yy becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilebilmesi için vurgulanan yöntemlerden birisi de proje tabanlı öğrenmedir. Öğretim sürecinin sınıf içerisinde sınırlandırıldığı, öğretmenin bilgiyi aktaran olduğu anlayış yerine; öğretmenin rehber, öğrencinin araştırarak ve sorgulayarak öğrendiği bir anlayış gelmiştir. Bu anlayışa uygun olarak proje tabanlı öğrenme, yapısı itibarıyla ön plana çıkmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında, bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanılır. Öğrenciler farklı dersler arasında bağ kurarak, işbirliği içerisinde, öğrenci merkezli ve gerçek hayat problemleriyle ilişkili konular üzerinde araştırma yaparlar. Öğretmen rehber görevindedir ve öğrencilere bilgiyi vermek yerine yol gösterir. Burada amaç öğrencilerin kendilerinin doğru bilgiye ulaşmalarını ve bu bilgileri uygulamalarını sağlamaktır (Başbay, 2011). Proje tabanlı yaklaşımda, öğrenci ve öğretmenler teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürerek daha aktif ve daha etkin bir rol almaktadır. Bu yaklaşımın programa dâhil edilmesiyle birlikte eğitim alanında yeni uygulama ve gelişmeleri takip etmek, değerlendirmek önem kazanmıştır.

Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Teknolojinin entegrasyonunun sağlandığı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenleme ve öğretimin niteliğini artırma gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeli ve kendi mesleki gelişimleri için çalışmalarda bulunmalıdırlar (İnel, Evrekli, & Balım, 2011). Öğretmenlerin sahip olmaları beklenen yeterlikler 21. yy yeterliklerini içerir. Bu yeterlikler arasında dijital yeterlikler, öğretmeyi ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla BT kullanarak yeni yöntemler öğrenmek, yabancı dillerde iletişim kurmayı öğrenmek ve kültürlerarası diyalog ve sosyal yetkinlik gibi diğer kişisel gelişim alanlarında yeterli becerilere sahip olmaları yer almaktadır (Vuorikari R. , 2013). Öğrenci merkezli uygulamaların ve gelişmiş aktivitelerin (proje çalışmaları, performans çalışmaları vb.) öğrenci ve öğretmenler arasında işbirliğini güçlendirdiği görülmektedir (OECD, 2009). Özellikle düzenli aralıklarla gerçekleşen, öğretmenlerin istikrarlı

bir şekilde sosyal ve iş birliğine dayalı faaliyetlere dâhil olduğu etkinlikler öğretmenlik uygulamaları ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. Bununla birlikte öğretmenler arasındaki iş birliğini zamana sosyal ve duygusal destek, fikir alışverişi ve böylece profesyonelliği, öz yeterlik duygularını artırabilecek; stresi ve tükenmişliği önleyebilecek pratik önerileri için olanaklar yaratabilir (Vuorikari R. , 2013). Öğretmenler bu becerileri geliştirirken aynı zamanda çağa uygun, pratik ve verimli kullanılacak araçlarla eğitimlerine devam edebilirler. Öğretmenlerin bu becerilerini geliştirebilmeleri için dijital yeterliklerini geliştirmeleri ve teknolojiyi eğitimle bütünleştirmeleri beklenmektedir (Şahin, 2011). Teknolojiyi sınıflarında kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını, teknoloji kullanımına pozitif değer verdiklerini ve derslerinde iki veya daha fazla üst düzey öğrenme uygulamasının bulunduğu araştırmalarda ortaya koymuştur (Hsu, 2016). Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi birbiriyle bütünleşerek, ders içeriğine uygun öğretim yöntem ve teknolojilerin seçilmesi, teknoloji ve pedagoji arasında entegrasyonun sağlanması eğitimde teknolojinin verimli bir şekilde uygulanması için gerekli görülmektedir (Şahin, 2011). Öğretim teknolojileri alanındaki hızlı gelişme her düzeydeki öğretme- öğrenme sürecinde yenilikçi çözümlerin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Cviko, McKenney ve Voogt, 2012). Teknoloji entegrasyonu, sınıfta öğrenmeye yardımcı olmak ve geliştirmek için teknoloji araçlarının kullanımı, kombinasyonu, karışımı ve eklenmesi olarak tanımlanabilir (Arslan, 2008).

Teknoloji kullanımı eğitimde birçok alanda kullanılmasının yanı sıra yabancı dil yeterliğini de birçok yönden etkilemekte ve geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim teknolojisi araçlarının kullanımı konusunda yapılan bir araştırma da öğrencilerin teknolojik araçları ve programları günlük yaşamlarında ve eğitim alanlarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kasapoğlu-Akyol, 2010). Yapılan çalışmalar, öğretim teknolojisinin eğitim sürecine entegrasyonunun dil öğrenme ve öğretme kalitesini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin yabancı dilde iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için sınıf içerisinde yapılan öğretim çalışmalarının yanı sıra bu çalışmaların pedagoji ve alan bilgisiyle desteklenerek farklı kültürlerdeki eğitim platformlarına da ulaşılabilmesi ve iletişim kurulabilmesi önem kazanmıştır. Öğretmenler eğitim içerikli alanlarda yabancı dil becerilerini kullanarak mesleki gelişimlerini arttırabilir, diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunabilir ya da öğrencilerini bu alanlara dâhil ederek onların yabancı dil öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Teknoloji öğretmenler ve öğrencileri için pratik, kullanışlı ve hızlı bir alan sağlarken; yabancı dil becerileri de öğretmen ve öğrencilere farklı kültürlere ulaşma,

geniş bir eğitsel ve sosyal ağ oluşturma, iletişim ve işbirliği açısından avantaj sağlamaktadır. Bu iki alanın birlikte pedagoji ve alan bilgisi desteğiyle bütünleştirilerek kullanılması öğretmenlerin hem teknolojiyi derslerinde nasıl uygulayacakları sorusuna cevap vermekte hem de dünyaya açılarak farklı eğitim modelleri hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân tanımaktadır.

Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Yeterlikleri

Bireylerin teknoloji çağına uygun donanıma sahip olabilmeleri için bazı dijital yeterliklere toplumdaki herkesin sahip olması gerekmektedir. Avrupa Komisyonu (2011) tarafından Lizbon deklarasyonunda belirtilen Hayat Boyu Öğrenme (Life Long Learning) modelinde öğretmen yeterlikleri üzerine oluşturulan rapordaki yeterliklerden birisi de dijital yeterliklerdir.

Avrupa'daki bireylerin dijital yeterliliğinin gelişimini destekleyen bir referans çerçevesi olarak Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan DigComp; dijital teknolojileri iş, öğrenme, eğlence ve dijital topluma katılımı ilgili hedeflere ulaşmak amacıyla kendinden emin, işbirliğine dayalı ve yaratıcı bir şekilde kullanmak için hangi yeterliklerin gerektiğini açıklamaktadır. Dijital yeterlikler dijital içerik oluşturma, güvenlik, problem çözme, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliğidir.

Bireylerin sahip olması gereken dijital yeterliklerin yanı sıra öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarında uygun bir şekilde kullanabilmeleri için pedagoji ve alan bilgisiyle birlikte teknoloji kullanımını bütünleştirmesi gerekmektedir. K12 düzeyinde ve öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımını tanımlamak için öğretmenler, öğrenciler, bilgisayar bilimi eğiticileri ve idarecilere bazı standartlar sunan uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği ISTE'ye (ISTE-International Society for

Technology in Education) göre öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlikler aşağıda yer almaktadır.

1. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yaratıcılıklarını teşvik etmek,
2. Dijital çağın gereklerine uygun öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlamak ve geliştirmek,
3. Dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olmak,
4. Dijital toplum üyesi bir bireyin taşıması gereken sorumluluklarla ilgili olarak kişileri teşvik etmekve onlara model olmak,
5. Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak.

Belirtilen yeterlikler, öğretmenlerin sınıflarda uygun içerik, BT araçları ve verimli bir uygulamaya yapılabilmesi için temel yeterlikler olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Eğitimde Yabancı Dil Kullanımı Yeterlikleri

Hayat Boyu Öğrenme (Life Long Learning) modelinde belirtilen rapordaki yeterliklerden bir diğeri de yabancı dilde iletişimdir (European Commission, 2018). Dil öğrenmek ve birden fazla dilde iletişim kurabilmek, yaşam boyu öğrenmenin temel yeterliklerinden biridir. “Dil yeterliliğinin” odağı, dilsel yeterliklerin gelişimini geliştirmek ve çok dilli toplumlarda ve çalışma ortamlarında iletişim için bir araç olarak dil öğrenmenin önemini vurgulamaktır. Dil yeterliğinde temel nokta, insanların sınırlar arası iletişim kurmalarına, Avrupa içindeki hareketliliği kullanmak için yardım etmektir.

Arslan (2008) yaptığı araştırmasında İngilizce öğretiminde bilgisayar teknolojileri kullanımı üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin teknoloji kullanımına olumlu tutumları olmasına rağmen uygulama aşamasında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretim programının yanı sıra eğitimde ulusal ve uluslararası projelerin önemi ön plana çıkmaktadır. Eğitim teknolojileri alanında ulusal ve uluslararası birçok proje eğitime dâhil edilmiştir. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) bünyesinde eTwinning faaliyeti, SCIENTIX, TeachUp ve Future Classroom Lab gibi birçok eğitim teknolojileri temelli proje yürütülmektedir.

eTwinning Faaliyeti

eTwinning faaliyeti “Avrupa’daki için okullar oluşturulmuş bir topluluk” olarak tanımlanmaktadır. eTwinning faaliyetinin temel amacı, eğitime Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BT) entegre ederek Avrupa çapında boyut bir kazandırmaktır. Öğretmenlerin BT alanında ve pedagojik anlamda bilgi ve becerilerini geliştirerek, bu becerileri günlük yaşamlarının bir parçası haline getirme amacı taşıyan faaliyet, birçok farklı öğrenme alanına sahiptir. Bu alanlarda katılımcı ülkelerdeki okullar birbirleriyle bilgi paylaşıp yaparak yaşayarak öğrenebilirler (European Commission, 2005). eTwinning faaliyeti kapsamında öğretmenler öğrenme ağları oluşturarak işbirliği içerisinde projeler üretebilirler. Öğrenme ağları, katılımcıların birbirleriyle bilgi paylaştığı ve ortaklaşa yeni bilgiler geliştirdikleri, teknolojiyle desteklenen topluluklardır. Mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme için uygun bir ortam oluştururlar. Bilgi ve uzmanlığın dolaylı olarak paylaşılmasını da sağladıklarından sosyo-teknik ağlar olarak da adlandırılabilirler (Vuorikari R. , 2013). eTwinning faaliyetinin temel hedeflerinden birisi Avrupa’daki öğretmenlerin iletişim ve işbirliği içerisindeki çalışmalarını desteklemektir. Bu hedef doğrultusunda kurulan eTwinning ağında öğretmenlerin dijital ayak izi ve aktif olarak etkinliklere katılmaları arasındaki ilişki incelenerek sosyal ağ analizi yapılabilmektedir. eTwinning platformunda uygulanan sosyal ağ analizinde sosyal sermaye (social capital) incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı göz önünde bulundurulmuştur. Sosyal sermaye, katılımcıların sosyal ağlardan veya diğer sosyal yapılardan fayda elde etmelerini sağlayan bir kavramdır. Bir diğer ifade ile bazı grupların sosyal yapıları nedeniyle diğerlerinden daha etkili olduğu bir grubun çalışmaları olarak görülebilir. Sosyal sermayeler eTwinning yapısını açıkça belirtilmesi ve öğrenme ağlarının özelliklerini ifade edilmesi açısından önemlidir. Yapılan incelemeler sonucunda eTwinning faaliyetinde öğretmen gruplarının birbirleriyle ilişkili olması ortaklık seçiminde ve bilgi alış veriş ve çeşitliliği açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (European Schoolnet, 2012).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Teknolojiyle iç içe olması ve farklı ülkedeki okullarda bulunan öğretmen-öğrencilerin hızlı ve kolay bir şekilde iletişime geçebilmeleri eTwinning projelerini ön plana çıkarmaktadır. European Union’a (2014) göre her üç internet kullanıcılarından biri öğrencidir ve zamanlarını sosyal medya, çevrimiçi oyunlar ve mobil uygulamalarda geçirmektedirler. Teknoloji hem öğrencilerin hem de toplumun geri kalanı için hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Sadece günlük

hayatta değil eğitimde de teknoloji; araştırmaya dayalı pedagojiler ve işbirlikçi çalışma alanları için aktif katılımcı olarak öğrenenlere odaklanan yeni pedagojileri desteklemektedir (OECD, 2015). Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği'ne (ISTE) göre öğretmenlerin edinmesi gereken standartlar; derslerde teknoloji kullanabilme, teknoloji okuryazarı, öğrenme ortamlarını öğrencilerin teknolojiyi kullanabileceği şekilde düzenleme vemeslektaşları ile internet üzerinden işbirliği yapabilmeyi kapsamaktadır (ISTE, 2018).

Alan yazın incelendiğinde bilişim teknolojileri ile ilgili çalışmalar, öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri ve teknolojiye yönelik tutumları (Çetin, Çalışkan, & Menzi, 2012); Eryılmaz, 2018; Seferoğlu & Durak,2017) bilişim teknolojileri entegrasyonu (Bozdağ, 2017), bilgisayar destekli eğitim ve öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojileri kullanma durumları (Seferoğlu, 2009; Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013; Turan, Küçük, Gündoğdu, 2013; Seferoğlu, 2015) yer almaktadır. Eğitimde BT kullanımı alanında birçok inceleme yapılmasına rağmen; eğitimde teknoloji kullanımının derslerde pedagoji ve alan bilgisiyle birleştirilerek nasıl uygulanacağı konusunda çalışmalar sınırlıdır. BT, pedagoji ve alan bilgisinin birlikte uygulandığı projelerden birisi de eTwinning faaliyetidir. Bununla birlikte eTwinningfaaliyetinde birçok alan proje konusu olmasına rağmen; ön plana çıkan ilk konu yabancı dildir. Yabancıdil konusundan sonra bilişim teknolojileri ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğretimi sadece Türkiye'dedeğil birçok ülkede önemle vurgulanmaktadır. Ülkemizde de dil öğretimi önemsenmekte ve güncelleneneğitim programlarıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak dil öğretiminde teorik bilgi kadar uygulamada önem teşkil etmektedir. Uluslararası projeler de bu yönden yabancı dil gelişimini desteklemektedir. eTwinning Özet rapor (2017)'de, eTwinning faaliyetinin öğretmenlik becerilerine etkisini inceleyen araştırmada öğretmenlerin yabancı dil becerilerinin % 60 oranında yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir. eTwinning faaliyetinde 28 dil seçeneği bulunmaktadır ve en yaygın olarak İngilizce dili kullanılmaktadır. Proje ortaklarının İngilizce diline hâkim olmasalar bile proje faaliyetlerisüresince İngilizce dil becerilerini geliştirmek durumunda kaldıkları görülmektedir. Faaliyet kapsamında İngilizce dilinin yaygın olarak kullanılması öğretmenleri yabancı dili kullanmaya teşvik etmektedir. Ancak eTwinning öğretmenlerinin yabancı dil/yabancı dilde iletişim yeterliklerini inceleyenherhangi bir araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır.

eTwinning faaliyeti teknoloji ve proje tabanlı, disiplinler arası, uluslararası, iletişimi ve işbirliğini destekleyen projeleri içerisinde barındırır. Projedeki öğrenci ve öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması hedeflenir. Öğretmenlerin rehber olduğu ve öğrencileri çevrim içi,

Avrupa çerçevesinde yönlendirdiği bu tür projelerde, öğretmen yeterlikleri önem taşımaktadır. Özellikle eTwinning faaliyetinde iki önemli nokta olan, öğretmenlerin bilişim teknolojileri ve yabancı dil konusunda ilerleme gösterip göstermedikleri incelenmelidir. Bu nedenle çalışmada eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin yabancı dil ve bilişim teknolojileri yeterliklerine etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada eTwinning faaliyetinde, göstergelere ve alan yazına dayalı olarak öğretmenlerin yabancı dil yeterlikleri ve BT kullanım yeterliklerini ifade eden çalışmalar belirlenmiştir. eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterlikleri üzerindeki etkisi araştırma kapsamında incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma da nicel yöntem kullanılarak tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, grubun belirli özelliklerini incelemek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Toplanan veriler öğretmenlerden <https://tr.surveymonkey.com/> anket toplama aracı ile elde edilmiştir. Tarama araştırması birçok bireyden oluşan örneklemden elde edilmiştir. Bu araştırma önemli bir avantaj sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

eTwinning faaliyetinin BT ve yabancı dil yeterliklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış anket oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçme aracında demografik bilgiler, öğretmenlerin eTwinning faaliyetine katılım ve farkındalık durumları, proje yapma durumları, BT yeterliklerine, yabancı dil yeterliklerine ve BT-yabancı dil etkileşimine yönelik maddeler yer almaktadır. Ölçme aracı okullara resmi yazı ile gönderilmiş olup geliştirilen ölçme aracı fiilen okullarda öğretmenlik yapan tüm illerdeki öğretmenlere gönderilmiştir. Çevrimiçi anket uygulama aracı olan <https://www.surveymonkey.com/> uygulaması yardımıyla internet ortamında uygulanarak sonuçlar istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmaya eTwinning faaliyetine yeni başlayan, tecrübeli ve eTwinning faaliyetine katılmayan öğretmenler dâhil edilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında örneklem kolay ulaşılabilir ve

uygulama yapılabilir okullardan seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Bu nedenle uygun örnekleme araştırmada kullanılmıştır. Uygun örnekleme de araştırma için uygun ve gönüllü olan belli bir çalışma grubu seçilecektir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s. 99-100).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin bilişim teknolojileri, yabancı dil yeterlikleri ve BT-yabancı dil yeterliklerinin etkileşimini incelemek için yarı yapılandırılmış anket oluşturulmuştur. Ölçme aracına ayrıca demografik bilgi soruları ve eTwinning faaliyeti tanıma, katılım, aktiflik, proje yapma ve eTwinning okulu olma durumlarına ait maddeler yer almaktadır. Oluşturulan anketin güvenilirliğine ilişkin pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada ölçme aracı uygulamaya gönüllü öğretmenlere gönderilmiş ve ölçme aracının güvenilirlik çalışması yapılarak esas uygulama verileri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada oluşturulan ölçme aracı Milli Eğitim Bakanlığı İl MEM resmi internet sayfası ve sosyal medya gruplarında <https://www.surveymonkey.com/> adresinde oluşturulan web linkiyle duyurularak öğretmenlere gönderilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada eTwinning faaliyetinin, öğretmenlerin bilişim teknolojileri ve yabancı dil yeterliklerine etkisini incelemek üzere yarı yapılandırılmış anket oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında öğretmenlere ulaşmak adına tüm illere ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış anket gönderilmiştir. Ankete toplam 30.446 öğretmen katılmıştır. Hedeflenen kitle eTwinning faaliyeti yapmayan, faaliyete yeni katılan ve faaliyette tecrübeli öğretmenlerdir. Araştırmaya en fazla katılım İstanbul (f=2610), Konya (f=1768) ve Muş (f=1351); en az ise Bayburt (f=43), Ardahan (f=47) ve Artvin (f=47) illerinden katılım sağlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri incelendiğinde en fazla katılımın 11-20 yıl (f= 8779, %28,2) olduğu görülmektedir. Araştırmada daha sonra 1-5 yıl arasında (f=7337, % 24,1) ve 6-10 yıl arasında (f=6639, % 21,8) öğretmenlik yapan katılımcılar yer almaktadır. En az katılım ise 21 yıl ve üzeri (f=5602, % 18,4) ve 1 yıldan az (f= 2089, % 6,9) tecrübesi olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci yaş grubu en fazla 12-14 yaş (% 37,3); daha sonra sırasıyla 7-11 yaş (% 29,7) ve 15-18 yaş (% 26,2)'dir. En az öğrenci yaş grubuna sahip grup ise 0-6 yaş grubudur (%6,8). Araştırmaya katılan öğretmenler branş bazında incelendiğinde en fazla katılımın sınıf öğretmenliği(%19,8), İngilizce (% 13,6) ve Türkçe/Türk Dil Edebiyatı (% 8,6) olduğu görülmektedir. En az katılımla satranç (% 0,0), Fransızca (% 0,1) ve İ.H.L Meslek dersleri (%0,4) branşlarındadır.

Ölçme aracı demografik bilgiler, BT, yabancı dil yeterlikleri ve BT-yabancı dil etkileşimini ölçen 4 bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler bölümünde kayıp veri bulunmamaktadır. Ancak diğer üç bölüme ait kayıp veriler incelenmiş ve kayıp değer analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kayıp değerlerin rastgele dağıldığı tespit edilmiş ve “değer atama” yöntemiyle kayıp değerler atanmış ve analiz yapılmıştır.

BULGULAR

BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Birinci alt problemde “*Öğretmenlerin eTwinning proje yapma sıklıkları ve öğretmenler arasında eTwinning faaliyeti farkındalığı nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin eTwinning faaliyetini tanıma durumlarına ait maddeye verilen cevaplar sonucunda öğretmenlerin % 50,8'i faaliyeti tanıdıklarını, % 49,2'i ise tanımadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 39,3'ünün meslektaşlarından bilgi aldıkları görülmektedir. Okulda yürütülen çalışmalar, diğer öğretmenlerin bilgisi, İl koordinatörleri ve okul idarecilerinden aldıkları bilgilerle eTwinning faaliyeti hakkında farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki çevrelerinden sonra en fazla bilgi sahibi oldukları alanın sosyal medya (% 20,4) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim alanında yapılan toplantılar (% 16,7) (proje bilgilendirme toplantıları, il bilgilendirme toplantıları vb.) öğretmenlerin eTwinning farkındalığını arttıran bir diğer alandır. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimlerden (%9,7), zümre toplantılarından (% 6,8) ve webinar- çevrim içi eğitimlerden (% 2,7) de bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler eTwinning hakkında kendileri araştırarak ya da kişisel çevrelerinden (%0,8), resmi yazılardan (%0,1), EBA platformundan (% 0,1) ve üniversite eğitimlerinden (% 0,1) bilgi almışlardır. % 1,1'inin faaliyet hakkında farkındalık hakkında bilgisi yoktur. Bununla birlikte öğrenciyken

eTwinning projesine katılan öğretmenler çok az da olsa (3 kişi) bulunmaktadır.

eTwinning faaliyetinde aktif olarak yer alan öğretmenleri ve bu öğretmenlerin aktiflik derecesini belirleyebilmek adına analizler yapılmıştır. Ankete yanıt veren öğretmenlerden platforma kayıtlı olanlar % 39,7 ve eTwinning faaliyetini tanıyan ancak kayıt olmayan öğretmenler % 60,3 oranındadır. Öğretmenlerin eTwinning faaliyetine kayıt süreleri ve öğretmenlerin eTwinning portal- eTwinning Liveplatformlarına girişleri incelenmiştir. eTwinning faaliyetine 1 yıldan az kayıtlı öğretmenlerin çoğunluğunun ayda bir kez platforma giriş yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Platforma 2 yıl kayıtlı olan öğretmenlerin ayda bir kez (542) ve yılda bir kez (427) giriş yaptıkları tespit edilmiştir. 3-5 yıl arasında kayıtlı olan öğretmenler ise ayda bir kez (338) ve yılda bir kez (282) giriş yaptıkları görülmüştür. 6-9 yıl arasında kayıtlı öğretmenler ise ayda bir kez (80) ve yılda bir kez (93) giriş yapmışlardır. Her gün, haftada birkaç kez ve hafta bir kez platforma giriş yapan kişilerin en fazla 2 yıldır ve 1 yıldan az kayıtlı olan öğretmenlerdir. Faaliyette kayıtlı olup hiçbir zaman giriş yapmayan öğretmenler ise 2 yıl ya da 1 yıldan az kayıtlı öğretmenlerdir. eTwinning faaliyetindeki etkinliklerde proje faaliyetlerine en fazla katılım sağlayan İngilizce (4.448), sınıf öğretmenliği (3.103), okul öncesi (1.189) ve Bilişim Teknolojileri (1.078) branşlarındaki öğretmenlerdir.

Öğretmenler en fazla “eTwinning grubu”, “1 projeye katılma”, “eTwinning Live aracılığıyla iletişim sağlama” ve “eTwinning öğrenme etkinliğine, çevrimiçi eTwinning kursuna veya eTwinning semineri” etkinliklerinde aktif rol oynamışlardır. 98 öğretmen ulusal konferansa katılmış ve 329 öğretmen 5’den fazla projeye dâhil olmuştur. 8419 öğretmen hiçbir etkinliğe katılmadığını ifade etmiştir.

eTwinning faaliyetine kayıtlı öğretmenlerin (12541 kişi) % 0,08’i 1 tane, % 0,06’sı 2-5 tane ve % 0,02’si 5’den fazla eTwinning projesine katılmıştır. eTwinning faaliyetinde aktifliği gösteren diğer etkinliklere(kurs, çalıştay, konferans, öğrenme etkinliği vb.) katılan öğretmenler % 32’dir. Faaliyete kayıtlı olup hiçbir etkinliğe katılmayan öğretmenlerin oranı ise % 52 ‘dir. Okulda eTwinning projeleri yapılan ve eTwinning Okul Etiket alan katılımcılar 2.847; proje yapılan ancak okul etiketi olmayan katılımcılar 3.174’dür. Okulda proje yapılması desteklenmeyen ancak okul etiketi olan 599; hem proje yapılmayan hem de okul etiketi olmayan 6176 katılımcı bulunmaktadır.

İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

İkinci alt problemde “*eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenler ve tanımayan öğretmenler arasında BT ve yabancı dil yeterlikleri kullanımında anlamlı farklılık var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

İki grubun belirtilen beceriler için ortalamaları arasında fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenler (N=12796, $\bar{X}=2,71$) ve tanımayan öğretmenler (N=12541, $\bar{X}=2,80$) sayı ve ortalama olarak benzerlik göstermektedir. İstatistiksel olarak iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına dair t testi analizine göre öğretmenlerin BT yeterlikleri eTwinning tanıma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(25335)=-8,66$, $p<0,01$. eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenlerin BT yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}=2,21$) tanımayan öğretmenlerin BT yeterliklerinden ($\bar{X}=2,80$) daha düşüktür.

eTwinning faaliyetini tanıyan ve tanımayan öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerine ait bağımsız örneklem t testi analizlerinde eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenler (N=12796, $\bar{X}=1,88$) ve tanımayan öğretmenler (N=12541, $\bar{X}=1,58$) sayı ve ortalama olarak benzerlik göstermektedir. Analiz incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil becerileri eTwinning projelerini tanıyıp tanımama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(25335)=29,45$, $p<0,00$. eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}=1,88$) yapmayan öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinden ($\bar{X}=1,58$) daha yüksektir. Bu bulgu yabancı dil yeterliklerinin faaliyeti tanıma durumuyla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu gösterebilir.

Öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterlikleri birlikte eTwinning projelerini tanıyıp tanımama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(25335)=27,98$, $p<0,00$. eTwinning faaliyetini tanıyan öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerinin birlikte ortalaması ($\bar{X}=1,46$) yapmayan öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinden ($\bar{X}=1,22$) daha yüksektir. Bu bulgu BT ve yabancı dil yeterliklerinin birlikte kullanımının, faaliyeti tanıma durumuyla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu gösterebilir.

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Üçüncü alt problemde “*Öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeterlikleri eTwinning projesi yapıp yapmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

14980 veriden 12541 verinin kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir. eTwinning projesi yapan öğretmenlerin ölçme aracıdaki BT yeterlikleri ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar incelenerek incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin BT yeterliklerine yönelik yanıtları incelendiğinde “Çevrimiçi ortamda gizlilik ve kişisel bilgi korumasına dikkat ederim (4,01)”, “İnternet etiğinin esaslarına uygun davranırım.(3,97)” ve “Dijital içeriklere yönelik telif hakkı ve lisans kurallarını uyguluyorum.(3,26)” maddelerine “katıldıklarını” belirtmişlerdir. “Eğitim yönetimi sistemini (Örneğin: Moodle) kullanarak çevrim içi kurslar hazırlıyorum.(1,47)”, “BT’ni, öğretim süreçlerine dışarıdan uzman (hakim, bilim insanları, mühendis, doktor vb.) dahil etmek için kullanırım.(1,82)” ve “Yazılım programlama dillerini(C, Java PHP vb.) ve araçlarını kullanırım.(2,02)” maddelerine “katılmadıklarını” belirtmişlerdir.

Maddelere verilen yanıtlara bakıldığında grubun genelinin BT yeterliklerini belirten ifadelere katılmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16’sı eTwinning projelerine aktif olarak dâhil olmuşlardır. Projelere katılım sağlayan öğretmenlerin sayısının (f=2610, % 16) grubun tamamına göre (f=12541) az olması, diğer gruplar arasında da örneklemelerin eşit dağılmaması nedeniyle öğretmenlerin BT yeterliklerinin karşılaştırılması, gruplar arası ortalamaların anlamlı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

eTwinning projesi yapan öğretmenlerin proje yapma durumları incelenmiş ve BT yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Gruplardaki kişilerin dağılımına bakıldığında “hiçbirine katılmadım” ve “5’den fazla projeye katıldım” diyen gruplar arasında büyük bir fark bulunmaktadır. Varyansların eşitliği varsayımının incelenmesi için homojenlik testi yapılmış ve varyansların eşit olmadığı (p=0,00) sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığının incelenmesi için ANOVA testi yapılmış ve p=0,00 değeri olması nedeniyle gruplardan en az birinin ortalamasının diğerlerinden farklı olduğu (F=322,57, p=0,00) tespit edilmiştir. Hangi grupların ortalamalarının birbirlerinden farklı olduğunu belirtmek amacıyla Games-Howel post hoc testi uygulanmıştır. Games-Howell Testi her bir grubun gözlem sayısının eşit olmadığı durumlarda uygulanması önerilen karşılaştırma testidir. Ayrıca grup sayısının 50’den az olduğu ve grupların varyans homojenliğinin zayıf olduğu durumlarda da kullanılan çoklu karşılaştırma yöntemidir (Meyers & Well, 2003). Diğer çoklu karşılaştırma testlerine göre daha güçlü sonuçlar vermesi ve karşılaştırılan ortalamalar arasındaki farka ait dar güven aralığı oluşturması nedeniyle tercih edilen bir testtir (Meyers ve Well, 2003; Morgan ve ark., 2004).

Karşılaştırma tablosu incelendiğinde “1 proje”, “2-5 proje”, “5’den fazla proje” ve “hiçbir proje” olmak üzere 4 farklı grup bulunmaktadır. Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında her bir grup ortalaması birbirinden ($p=0,00$) farklılık göstermektedir. 5’den fazla projeye katılan öğretmenlerle diğer gruplardaki öğretmenlerin ortalama farklarına bakıldığında (Ortalama farkı= 0,67; 0,41; 1,05). Öğretmenlerin proje sayıları arttıkça BT becerileri arttığı istatistiksel olarak ifade edilebilir. Bir diğer ifade ile eTwinning platformunda proje yapan öğretmenler ve proje yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca proje yapan öğretmenler arasında proje sayısına bağlı olarak projeye katılan öğretmenlerin BT yeterlikleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.

DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Dördüncü alt problemde “*Öğretmenlerin yabancı dil yeterlikleri eTwinning projesi yapıp yapmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerine yönelik yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin “Yabancı dilde konuşmaları anlarım (2,60).” maddesine “katılmadıkları”; bu madde dışındaki yabancı dil yeterlikleriyle ilgili diğer maddelere ise “kesinlikle katılmadıklarını” belirtmişlerdir.

Maddelere verilen yanıtlara bakıldığında grubun genelinin yabancı dil yeterliklerini belirten ifadelerle katılmadıkları görülmektedir. Tablo 8’de verilen değerlere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16’sı eTwinning projelerine aktif olarak dâhil olmuşlardır. Projelere katılım sağlayan öğretmenlerin sayısının ($f=2610$, % 16) grubun tamamına göre ($f=12541$) az olması, diğer gruplar arasında da örneklemelerin eşit dağılması nedeniyle öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinin karşılaştırılması, gruplar arası ortalamaların anlamlı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

eTwinning projesi yapan öğretmenlerin proje yapma durumları incelenmiş ve yabancı dil yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Gruplardaki kişilerin dağılımına bakıldığında “hiçbirine katılmadım” ve “5’den fazla projeye katıldım” diyen gruplar arasında büyük bir fark bulunmaktadır. Varyansların eşitliği varsayımının incelenmesi için homojenlik testi yapılmış ve varyansların eşit olmadığı ($p=0,00$) sonucuna ulaşılmıştır. Grupların

ortalamaları arasında bir fark olup olmadığının incelenmesi için ANOVA testi yapılmış ve $p=0,00$ değeri olması nedeniyle gruplardan en az birinin ortalamasının diğerlerinden farklı olduğu ($f=472,99$, $p=0,00$) tespit edilmiştir. Hangi grupların ortalamalarının birbirlerinden farklı olduğunu belirtmek amacıyla Games-Howel post hoc testi uygulanmıştır.

Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında her bir grup ortalaması birbirinden ($p=0,00$) farklılık göstermektedir. 5’den fazla projeye katılan öğretmenlerle diğer gruplardaki öğretmenlerin ortalama farklarına bakıldığında (Ortalama farkı= 1,08; 0,64; 1,37) öğretmenlerin proje sayıları arttıkça yabancı dil yeterliklerinin arttığı istatistiksel olarak ifade edilebilir. Bir diğer ifade ile eTwinning platformundaproje yapan öğretmenler ve proje yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca proje yapan öğretmenler arasında proje sayısına bağlı olarak projeye katılan öğretmenlerin yabancı dil yeterlikleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.

BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Beşinci alt problemde “*Öğretmenlerin yabancı dil yeterlikleri ve bilişim teknolojileri yeterlikleri birlikteTwinning projesi yapıp yapmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

eTwinning projesi yapan öğretmenlerin ölçme aracındaki yabancı dil yeterlikleri ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil ve BT yeterliklerine yönelik yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin maddelerin tamamına “kesinlikle katılmadıklarını” belirtmişlerdir. Maddelere verilen yanıtlara bakıldığında grubun genelinin yabancı dil ve BT yeterliklerini belirten ifadelerle katılmadıkları görülmektedir. Tablo 8’de verilen değerlere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16’sı eTwinning projelerine aktif olarak dâhil olmuşlardır. Projelere katılım sağlayan öğretmenlerin sayısının ($f=2610$, % 16) grubun tamamına göre ($f=12541$) azolması, diğer gruplar arasında da örneklemelerin eşit dağılmaması nedeniyle öğretmenlerin yabancı dil ve BT yeterliklerinin karşılaştırılması, gruplar arası ortalamaların anlamlı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

eTwinning projesi yapan öğretmenlerin proje yapma durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Varyansların eşitliği varsayımının incelenmesi için homojenlik testi yapılmış ve varyansların eşit olmadığı ($p=0,00$) sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığının incelenmesi için ANOVA testi yapılmış ve $p=0,00$ değeri olması nedeniyle gruplardan en az birinin ortalamasının diğerlerinden farklı olduğu ($f=750,82$ $p=0,00$) tespit edilmiştir. Hangi grupların ortalamalarının birbirlerinden farklı olduğunu belirtmek amacıyla Games-Howel post hoc testi uygulanmıştır.

Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında her bir grup ortalaması birbirinden ($p=0,00$) farklılık göstermektedir. “Hiçbirine katılmadım” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerinin, proje yaptığını ifade eden öğretmenlerden farklı ortalamalara sahip olduğu (ortalama farkı=-0,24; -0,74; -1,56) ve diğer üç gruptan anlamlı olarak farklı olduğu ($p=0,00$) sonucuna ulaşılmıştır. 5’den fazla projeye katılan öğretmenlerle diğer proje yapan gruplardaki öğretmenlerin ortalama farklarına bakıldığında (Ortalama farkı=1,32; 0,81; 1,56) öğretmenlerin proje sayıları arttıkça BT ve yabancı dil yeterliklerinin birlikte arttığı istatistiksel olarak ifade edilebilir. Bir diğer ifade ile proje yapan öğretmenler arasında proje sayısına bağlı olarak projeye katılan öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterlikleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark vardır.

SONUÇ ve ÖNERİ

eTwinning faaliyeti proje tabanlı, BT ve yabancı dil yeterliklerini geliştiren bir faaliyettir. Projedeki öğrenci ve öğretmenlerin de faaliyetin amacına uygun olarak yeterli BT yeterliklerine sahip ve yabancı dilde iletişimlerinin güçlü olması beklenir. Özellikle eTwinning faaliyetinde iki önemli nokta olan, öğretmenlerin bilişim teknolojileri ve yabancı dil iletişimleri konusunda gelişme durumları araştırma kapsamında incelenmiştir. eTwinning projelerinin, öğretmenlerin yabancı dil ve bilişim teknolojileri yeterliklerine etkisi araştırmanın problem durumunu belirtmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişim eTwinning faaliyetinin amaçları arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda eTwinning faaliyetini tanıyan, kayıtlı olan ve bu

alanda aktif çalışan öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerinin istatistiksel olarak eTwinning faaliyeti farkındalığı olmayan gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de eTwinning faaliyetinin farkındalığı diğer ülkelere göre daha yüksek olmasına rağmen nitelikli çalışmaların yapılması bu yeterliklerin daha çok geliştirilebilmesi için önem taşımaktadır. Aktif olarak projelere dâhil olan öğretmenlerin platformda farklı etkinliklere katılan öğretmenlere göre BT ve yabancı dil yeterlikleri daha yüksektir. Bununla birlikte proje sayısı da öğretmenlerin yeterlik gelişimlerini etkilemektedir. Bu nedenle hem proje sayılarının artırılması hem de yapılan projelerin nitelikli olması, öğretmenlerin sadece belirtilen yeterlikleri değil işbirliği, iletişimi, multidisipliner yaklaşım vb. gibi diğer yeterlikleri de arttıracak ön görülmektedir. eTwinning projesi yaklaşık 10 yıldır Türkiye’de aktif olarak yürütülmektedir. Faaliyetin öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler alan bilgisi, pedagoji vb. alanlarda yetkin olarak mesleğe başlasalar dahi gelişen çağda kendilerini sürekli yenilemeli ve kendi alanlarındaki değişimlerin farkında olmalıdırlar. Öğretmenler ulusal ve uluslararası düzeyde yeterliklerini geliştirebilecekleri, işbirliği ve iletişim sağlayabilecekleri, problem çözme, eleştirel düşünme vb. alanlarda gelişimleri takip edebilecekleri faaliyetlere katılarak öğrencilere rehberlik yapmalıdır. Bu nedenle eTwinning platformu çevrim içi sunduğu öğrenme ortamları ve mesleki gelişim alanlarıyla bir seçenek olabilir. Öğretmenlerin benzer platformlarda etkin olması, öğrencilerin proje tabanlı çalışmalarda yer alması 21. yy becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

eTwinning faaliyeti öğretmenleri aktif olarak dâhil olduğu ve projeler öğrencilerini ekleyerek nihai faydalancının aslında öğrenci olduğu projelerdir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında yabancı dilde iletişim ve BT yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımına yer verilmeli buna ait alt yapı eksikliklerinin belirlenerek, yetkililerce giderilmesigerekmektedir.

Okul idaresi, öğretmenleri proje çalışmaları ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda teşvik etmelidir. Teknoloji konusunda öğrenme ortamları uygun olmalı ve yeterli kaynak sağlanmalıdır. Öğretmenlerin BT ve yabancı dil yeterliklerini proje temelli yaklaşımla birlikte geliştirebilmek için hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, A. (2008). Implementing A Holistic Teaching in Modern Elt Classes: Using Technology And Integrating Four Skills. *International Journal Of Human Sciences*, 5(1), 2-19.

Başbay, M. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegemakademi.

Bozdağ, Ç. (2017). Almanya Ve Türkiye’de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu: eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cao, Y., & Klamma, R. (2011). Learning Analytics At Large: The Lifelong Learning Network Of 160,000 European Teachers. <https://www.researchgate.net/publication/221549869> Adresinden Alındı

European Commission. (2005, Ocak 13). Etwinning : A New Initiative From The European Commission(Questions And Answers). Brüksel, Belçika. https://europa.eu/rapid/press-release_memo-05-8_en.htm Adresinden Alındı

European Commission. (2011). *Literature Review Teachers’ Core Competences: Requirements And Development* .

European Commission. (2013). Study of The Impact of eTwinning On Participating Pupils, Teachers And Schools. Lüksemburg.

European Commission. (2018). *Proposal For A Council Recommendation On Key Competences For Lifelong Learning*. Brüksel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:52018sc0014&from=en> Adresinden Alındı

European Schoolnet. (2012, Ekim). Teacher Networks: Today’s And Tomorrow’s Challenges And Opportunities For the Teaching Profession. Brüksel, Belçika.

European Union. (2014). *Digital Agenda For Europe*. Luxemburg: European Union.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research İn*

Education. New York: Mcgraw-Hill.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(6), 195-213.

Güneş, F. (2012). Bologna Süreci İle Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler.

Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi, 2(1), 1-9.

Hancı Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi.

Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 97-110.

Hsu, P.-S. (2016). Examining Current Beliefs, Practices And Barriers About Technology Integration: A Case Study. *Techtrends*, 1(60), 30-40.

İnel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. 4(2), 128-150.

ISTE. (2018, 11 8). *Iste Standards Use*. International Society For Technology in Education (Iste): <https://www.iste.org/standards/standards/standards-form?standardid=7> Adresinden Alındı

Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). Using Educational Technology Tools To Improve Language And Communication Skills Of Esl Students. *Novitas-Royal (Research On Youth And Language)*, 4(2), 225- 241.

Kluzer S., P. P. (2018). Digcomp İnto Action - Get Inspired, Make It Happen. Y. P. S. Carretero İçinde,

Jrc Science For Policy Report (S. 78-132). Luxembourg: Publications Office Of The European

Union.LAK. (2011). *1st International Conference On Learning Analytics And Knowledge*.

Banff, Alberta.

Leargas. (Tarih Yok). eTwinning Flyer.
<https://www.leargas.ie/wp->

Content/Uploads/2016/03/Etwinning_Flyer_220216.Pdf Adresinden Alındı

Meyers, J., & Well, A. (2003). *Research Design And Statistical Analysis*. Hillsdale, Nj:

Lawrence. OECD. (2009). *Creating Effective Teaching And Learning Environments: First*

Results From Talis. OECD. (2015). *Education At A Glance 2015*. OECD Publishing.

Pham, M. C., Klamma, R., & Derntl, M. (2012). *Dynamic Visual Analytics For Lifelong Learning Communities*. Eun Partnership Aısbıl (European Schoolnet).

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları.

Akademik Bilişim.

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı Ve Uygulamalar: Gözlemler, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Artı Eğitim*, 90-91.

Seferoğlu, S. S., & Durak, H. (2017). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir İnceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman İçinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (S. 537-556). Sakarya.

Şahin, I. (2011). Development Of Survey Of Technological Pedagogical And Content Knowledge (Tpack). *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 10(1), 97-105.

Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.

Turan, Z., Küçük, S., & Gündoğdu, K. (2013). Öğretmen Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Mevcut Ve Beklenen Durum. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.

Türkmen, H., Pedersen, J. E., & Mccarty, R. (2007). Exploring Turkish Pre-Service Science Education Teachers' Understanding Of Educational Technology And Use. *Research In Comparative And International Education*, 2(2), 162-171.

Vuorikari, R. . (2012). Teacher Networks. İspanya.

[Http://Creativecommons.Org/Licenses/By/3.0](http://Creativecommons.Org/Licenses/By/3.0) Adresinden Alındı

Vuorikari, R. (2013). Social Learning Analytics To Study Teachers' Large-Scale Professional Networks. *Ifip Advances In Information And Communication Technology*, 25-34.

Vuorikari,, R., Garoia,, V., Punie,, Y., Cachia, R., Redecker, C., Cao, Y., . . . Sloep, P. (2012). *TeacherNetworks: Today's And Tomorrow's Challenges And Opportunities For The Teaching Profession*. Brussels Belgium: European Schoolnet (Eun Partnership Aısbı).

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, N. T. Bümen, M. Başbay, E. Erdem Gürlen, N. Ekinci, N. Köksal, . . . Z. Ayvaz Tuncel İçinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (S. 39-61). Ankara: Pegem Akademi.

DİJİTAL ÖĞRENME VE EĞİTİM

Ali KALLI

Kilis Anadolu Lisesi /KİLİS

kalli27tr@hotmail.com

Özet

Bu eğitim çalışması ile;

- Öğrenmeyi ulaşılabilir kılarak eğitime daha fazla zaman ayırmak,
- Olağanüstü durumlarda (salgın, deprem, savaş vs...) öğrencilerin okula gelmeden eğitim- öğretimlerini istedikleri yerde, zamana ve mekâna bağlı kalmadan rahatça yapmalarını sağlamak,
- Dijital bir platform kurarak, kurulan dijital platforma devam eden yıllar içerisinde sürekli güncel, dijital eğitim içerikleri hazırlayarak öğrenci ihtiyaçlarını gidermek,
- Dijital platforma tüm müfredatı yükledikten sonra okuldaki derslerde öğrencilere daha fazla hayat becerileri kazandırarak psikolojik sağlamlıklarını arttırmak; sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere daha fazla zaman ayırmak ve bunları tüm dersler ile ilişkilendirmek,
- Geleceğin gençlerini yetiştirirken onların ihtiyaçlarına göre bir eğitim modeli geliştirmek,
- Bu dijital içerikleri öğrencilere de hazırlatarak onların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamak,
- Bu amaçlarımız doğrultusunda salgının başladığı yıl -2020'nin Ağustos ayında- dört yıllık lise öğretimini tüm dersleriyle konu konu, ünite ünite videolaştırarak

öğrencilerimize ulaştırmak istedik. Bunun için öncelikle okulumuz adına bir dijital platform (<http://youtube.com/kilislisesi>) oluşturduk. Oluşturulan dijital platforma 2020'nin Eylül ayı itibari ile öğretmenlerimizin hazırladığı ilk ders videolarını yüklemeye başladık. Yüklenen videoları öğrencilere (*veli ve öğrenci gurupları aracılığı ile*) ulaştırdık. Çekilen her video okul rehberlik servisi öğretmenleri tarafından pedagojik açıdan, okul bilgisayar öğretmeni tarafından da teknik açıdan tek tek kontrol ediliyor ve öyle sisteme yükleniyordu. Bir iki ay içerisinde okul kanalına yüklenen videolar, önce Kilis'teki diğer okullarda okuyan öğrenciler daha sonra başka illerdeki öğrenciler tarafından hızla takip edilmeye başlandı. Her geçen gün Türkiye'nin başka bir ilinden dönütler gelmeye başladı. 600 öğrencimize hizmet için çıktığımız yolda, yılın sonunda kanala 1.102 özgün eğitim videosu yüklenmişti. Bu videolar; 169.625 farklı İP ile benzersiz gösterime, 3.666 aboneye, 5.767.177 gösterim sayısına, 1.407.130 dk. izlenme süresine ulaşmıştı. Bu arada 81 ildeki farklı okullardan da çok güzel dönütler almaya başlamıştık. Artık altı yüz değil yüz binlerce öğrencimiz vardı. Bu motivasyon ile 2021 yılında da dört yıllık lise müfredatının yanı sıra; kültür, sanat, spor, kişisel gelişim ve rehberlik ile ilgili dijital içerikler geliştirmeye başlamıştık. 2021'in sonunda ise kanala 1598 yeni, özgün dijital içerik eklemeyi başarmıştık. Bu videolar ise 9.681.656 gösterim, 1.698.000 dk. izleme süresi ve 245.882 yeni farklı IP ile benzersiz gösterim almıştı. Artık 15 farklı ülkede, 415,507 farklı insan tarafından izleniyor, 5.600 öğrenci tarafından sürekli takip ediliyorduk. Yüz yüze eğitimin kesintisiz olarak başladığı 2021'in Eylül ayından itibaren, bu defa kanalımıza öğrencilerimizin hazırladığı dijital eğitim içeriklerini yüklemeye başladık. Bu ise çalışmaya farklı bir boyut kazandırdı. Kilis Anadolu Lisesi olarak eğitimin formatının değiştiğini ve klasik yöntemlerin yanında yeni modeller geliştirilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Bu bildirimizde 2019-2020 ve 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında uyguladığımız **“Dijital Öğrenme ve Eğitim”** projemizi detaylı olarak anlatmak ve buraya sığdıramadığımız sonuçlarımızı sizlerle paylaşmak istiyoruz.

Anahtar Kelimeler: *Dijital Öğrenme, Yeni Öğrenme Modeli, Uzaktan Öğrenme, Öğreterek Öğrenme, Eğitim*

Giriş

21. yüzyıl ile dünyada her alanda köklü değişiklikler oldu. Bunların en başında gelen ise internetin yaygınlaşması ve hayatımızın içerisine girmesiydi. Hayatın her alanına sızan internet uzak olan, ulaşılmaz olan birçok şeyi yakın ve ulaşılır kılmıştı. Her alanda köklü değişiklikleri de beraberinde getirmişti. İşte bu süreçte,2019'un Ocak ayında, bizler Kilis Lisesi olarak bilgiye ulaşmanın bu kadar kolaylaştığı bir çağda alternatif yollar üretmemiz gerektiğini düşündük. Bu çerçevede okulumuzda bulunan kırk öğretmen ile bir dizi toplantılar ve görüş alışverişleri yaptık. Sonuç olarak;

- Olağanüstü durumlarda ve öğrencinin okula gelemediği zamanlarda bilgiye ulaşmasının önünü açmak,
- Dijital ortamda doğru içerikler ile zaman geçirmesini sağlamak,
- Kaliteli ve güzel dijital içerikler geliştirmek,
- Bu bilgiyi de kendi öğretmenlerinden öğrenmesini sağlamak istedik.

Bu hedefleri ortaya koyduktan sonra öğretmenlerimiz ile bunun planlamasını yaptık.

- 2019'un Haziran ayında fikri planlamayı bitirdikten sonra Haziran 2019'da okulumuz adına dijital bir video platformu oluşturduk. (<http://youtube.com/kilislisesi>)
- Oluşturduğumuz bu platforma ilk başlarda amatörce çekilmiş sosyal, kültürel içerikli videolar yükledik. Öğrencilerimizin bu platformu tanımalarını sağladık.
- Ve 2020 yılının Mart ayında salgın ile beraber **“uzaktaneğitim”** hayatımıza hızlı bir şekilde girince bizler de harekete geçtik.

Yöntem – Bulgular

Üreteceğimiz dijital eğitim – öğretim içerikleri herkese açık bir platformda yayınlanacaktı. O zaman bizim bu çalışmayı çok daha titiz yürütmemiz gerektiğini düşündük. Videoların hazırlanmasından, dijital platforma yüklenmesine kadar her aşama için bir yöntem belirledik. Bu yöntem Millî Eğitim Bakanlığını referans alacak ve öğretmenlerimizin dijital becerileri ile şekillenecekti.

Çekilecek her bir dijital içeriği (video) gerek pedagojik açıdan hedef kitemize uygunluğu gerekse de teknik açıdan bir kamu kurumuna uygunluğu çerçevesinde değerlendirmeye tabi tuttuk. Okul rehber öğretmenleri kanala yüklenen her videoyu izliyor, orada kullanılan dili, görsellerdeki objeleri, anlatım şekillerini inceliyor ve uygunluk testi yaparak onay veriyordu. Daha sonra okul bilişim öğretmeni tarafından video teknik analize geçiyor ve burada da görüntü-ses kalitesi, çekim uyumluluğu vb. açılardan kontrol ediliyor oradan da onay aldıktan sonra dijital platforma yükleniyordu.

Dijital öğrenmenin artık eğitim hayatımızın içerisinde büyük bir yer kapladığının farkındaydık. Bunun için ***Resim-1***'de de görüldüğü üzere artık biz öğretmenlerin bir tarafı “*Online Eğitimlik*” veya “*Dijital İçerik Üreticisi*” gibi yeni kavramlar ile anılacaktı. Bu değişimi ve dönüşümü yapabilen eğitimciler yarının dünyasındaki gençler ile doğru iletişim kurabilecek ve onlara daha çabuk ulaşacaktı. Direnenler ise bir müddet sonra yeni nesiller ile kopma yaşayacaktı.

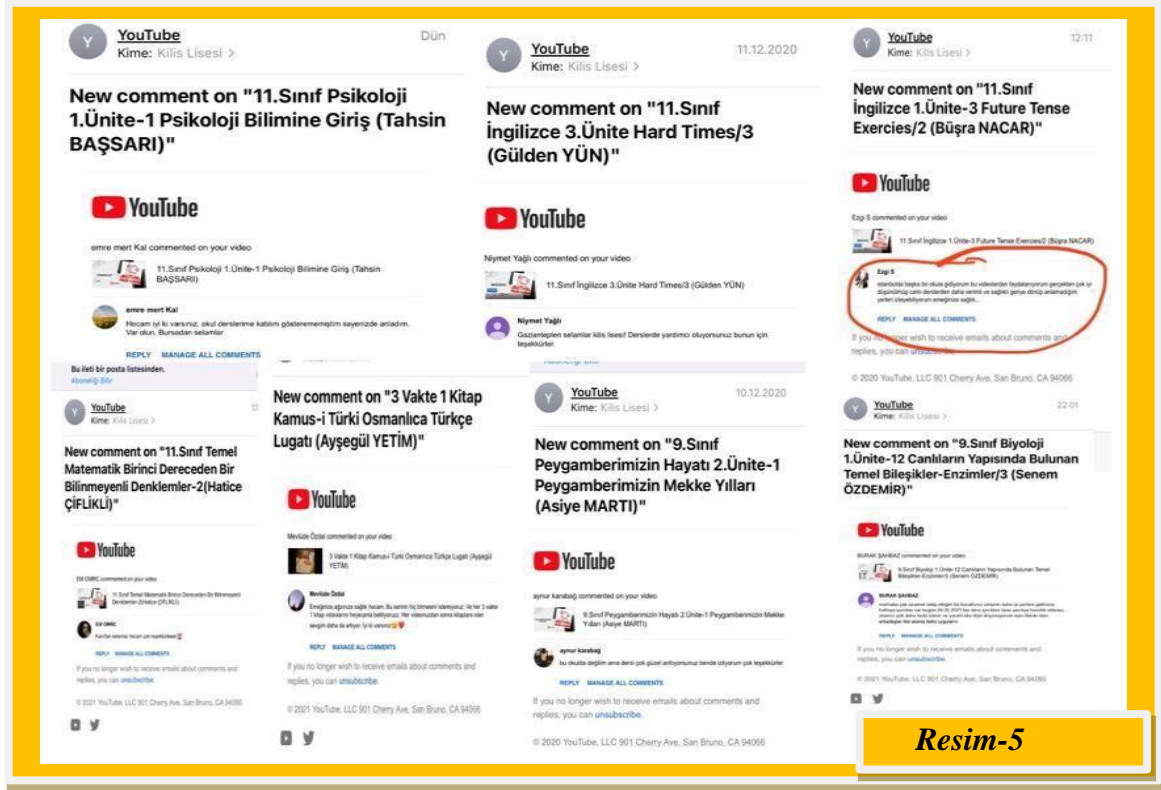


2020 yılının Mart ayında ülkemizde ilk Covid-19 vakası görülmüş ve akabinde eğitime ara verilmişti. Bu olayın sonucunda bizim kısa süre önce düşündüğümüz dijital eğitim, içerik geliştirme, online öğretmenlik, dijital içerik üreticiliği gibi kavramlar artık hayatımızın ortasındaydı. Uzaktan eğitim başlamış ve tüm eğitimciler sürece dahil olmuştu. Bir taraftan da tüm öğrenci ve veliler okullardan uzaklaşınca dijital platformlar üzerinde kaliteli ve yeterli içerikler aramaya başlamışlardı. İşte bu süreçte bizler hızlı bir şekilde dijital içerikler üretmeye başladık. Ancak elimizde hiçbir imkân olmadan sadece bir cep telefonu aracılığı ile bunu yapmaya çalışıyorduk. Bunun için **Resim-2**'de görüldüğü üzere kanaldaki ilk videolarımız amatörce ve ev ortamında (dolapları tahta olarak, oturma odalarını sınıf gibi kullanarak vs...) çekilmiş içeriklerden oluşmaktadır. Bizler okul olarak her geçen gün kendimizi geliştiriyor, durmadan çalışıyorduk.

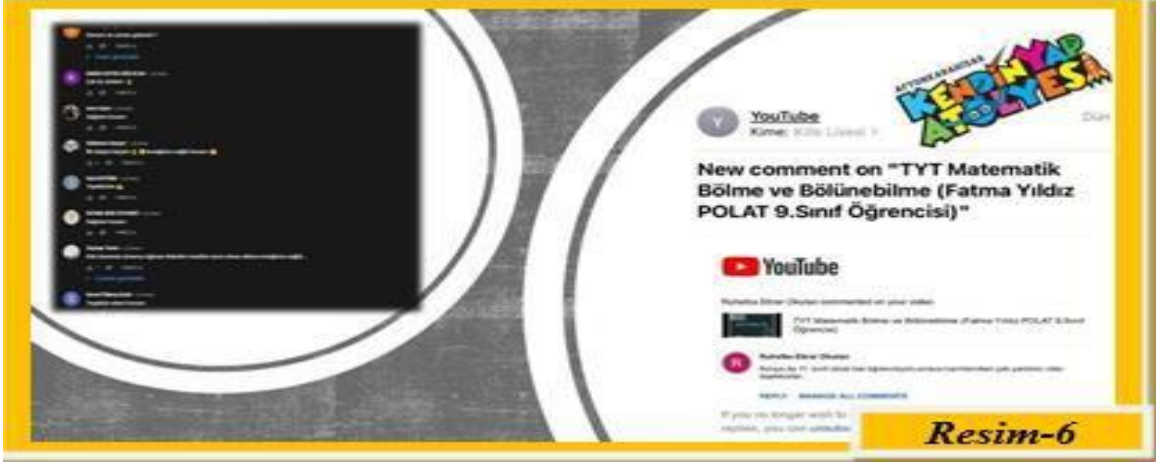


Hazırladığımız dijital içeriklerin hatalarına çok fazla yoğunlaşmadan yeni içerikler üretiyor ve burada daha az hata yapmaya çalışıyorduk. Zaten videoları izleyen öğrencilerimiz -başta okulumuz öğrencileri olmak üzere- bize dönütler veriyorlardı. Bizim için en güzel denetim ve gelişim bu kısım oluyordu. 2020 Mart-Haziran ayları arasında kanala 40 adet özgün video yüklemiştik. Ancak böyle plansız ve amatörce olmuyordu. 2020'nin Ağustos ayı sonunda yaptığımız öğretmenler kurulunda bu çalışmayı tüm yönleri ile masaya yatırdık, görev dağılımları yaptık, çalışmanın tüm adımlarını belirledik ve çalışmamıza bir de isim verdik. "Dijital Öğrenme ve Eğitim" 2020-2021 eğitim öğretim yılının başlaması ile uzaktan eğitim devam edecekti. Öğrencilerimize daha fazla ve kaliteli içerikler üretmeliydik. Sadece uzaktan canlı dersler ile eğitim devam etmiyordu. Çünkü canlı derslere bazı öğrenciler katılıyor bazı öğrenciler katılamıyordu. Canlı derslere katılamayan öğrencilerimiz bu durumu nasıl telafi edecekti? Öğrencilerimizin kaçırdığı dersi tekrar dinleme şansı da yoktu. Zaten bizim çıkış noktamızda buydu. Hazırladığımız içerikleri internetin olduğu her yerde öğrencilerimiz istediği zaman istediği kadar Okulların başladığı eylül ayından itibaren hazırladığımız planlama (resim-3) doğrultusunda lise müfredatımızın (tüm sınıflar ve tüm dersler düzeyinde) tamamını ünite

Artık bizi sadece okulumuzun 600 öğrencisi değil, ilimizin ve ülkemizin birçok noktasında neredeyse 81 ilimizde lise öğrenimi gören on binler, yüz binler takip ediyordu. Artık biz sadece kendi öğrencilerimizin değil bizi takip eden tüm öğrencilerin de öğretmenliğini yapıyorduk. Bu motivasyon ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bitiminde lise müfredatında bulunan tüm dersleri (matematikten, müziğe – edebiyattan, beden eğitime kadar) ünite ünite, konu konu videolaştırmış kanalımıza yüklemiştik. Salgın ile beraber «UzaktanEğitim» hayatımıza girince bizim projemiz çok daha hızlı büyümüş ve kısa sürede yüz binlerce öğrenciye hitap eder hale gelmiştik. Biz de bunu fırsata çevirip bu alanda sürekli olarak kendimizi geliştirmeye başlamıştık. Lise müfredatı için çıktığımız yolda, öğrencilere faydalı olacağını düşündüğümüz; kültür, sanat, edebiyat, rehberlik gibi alanlarda da dijital içerikler üretmeye başlamıştık.



Resim-5



2021 yılı Eylül ayından itibaren ise bir adım daha ileri taşıyarak akran öğrenme modelini uygulamaya koyduk. Artık öğrencilerimiz dijital içerik hazırlıyordu. Öğrenciler kendi arkadaşlarından öğrenmeye başlamıştı. Bu ise ilgiyi daha farklı bir boyuta taşımıştı.81 ildeki okullarda okuyan sayısız öğrenciden sayısız geri dönütler alıyorduk. Teşekkürler alıyorduk. (Resim-5-6)Hiç görmediğimiz on binlerce, yüz binlerce öğrencimiz olmuştu. Hatta dünyanın 20’den fazla ülkesinden takip edilmeye ve izlenmeye başlamıştık.

Sonuç ve Tartışma

Dijital öğrenme tek başına bir yöntem değildir ancak günümüzde eğitim öğretimde kullanılması gereken bir yöntemdir. Aslolan kişinin kendini tanıması, kendi yeteneklerini

keşfetmesi, zihinsel performansını arttırması, öz becerilerini geliştirmesidir. Yeni yüzyılda öğrencilerin eğitimi dijital alan ile tamamen doğal alan arasındaki denge ile sağlanacaktır. Bizler bu çalışmanın tek başına öğrenci eğitiminde yeterli olmadığını savunuyor bunun mutlaka yüz yüze eğitim ile, etkileşim ile desteklenmesi gerektiğini düşünüyoruz. Çünkü insan dijital değil, psiko-sosyal-spiritüel bir varlıktır. Onun bilgi dışında başka ihtiyaçları da vardır. Bu ihtiyaçlar uzaktan değil; etkileşim ile okul ortamında ve sosyal çevrede karşılanabiliyor. Karşılanmadığı zaman ise kişinin gelişiminde eksiklikler ortaya çıkabiliyor. Kişiye (öğrenciye) ne kadar bilgi yükleysek de onun sosyal, psikolojik gelişimi ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadığımız için bir yerler mutlaka boş kalıyor. Boş kalan alanlar da öğrencinin ilerleyen hayatında problem olarak ortaya çıkıyor.

Bu çalışma ile:

- Bilgiye erişimin kolaylaşması,
- Öğrencinin istediği zaman ve mekânda ders tekrarı yapabilmesi,
- Zamanın daha iyi kullanılarak öğretime ayrılan kısım azaltılıp 21.yy.ın temel ihtiyacı olan eğitime daha çok zaman kalması,
- Online eğitimlik ve dijital beceriler konusunda öğretmenlerin tecrübe kazanması,
- Verilerin daha doğru analiz edilebilmesi,
- Öğrencilerin eğitim öğretim sürecine doğrudan katılımının sağlanması,
- Okulumuzun Türkiye ve dünya standartlarında markalaşması ve öğrencilerimizin yeni yüzyıla ihtiyacı olan beceriler ile hazırlanması

hedeflenmiştir. Hedefler ise büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir. Umarım bu eğitim ve öğretim çalışması daha güzel çalışmalara ilham kaynağı olur.

İSTATİSTİKİ VERİLER

Projenin İstatistikî Verileri					
KILIS LİSESİ "DİJİTAL ÖĞRENME VE EĞİTİM PROJESİ" İSTATİSTİKİ VERİLER					
http://youtube.com/kilislisesi , YouTube Kanalı İstatistikleri					
Sıra	İstatistik Başlığı	2020 Yılı	2021 Yılı	2022 Yılı	TOPLAM
1	Abone Sayısı	3.666	1.845	597	6.108
2	Görüntüleme Sayısı	547.356	721.607	363.000	1.631.963
3	Gösterim Sayısı	5.767.177	9.681.656	4.300.000	19.748.833
4	İzlenme Süresi (dk)	1.407.130	1.698.000	862.332	3.967.462
5	Kanala Yüklenen Özgün İçerikli Video sayısı	1.102	1.598	107	2.807
6	Ortalama Görüntülenme Süresi (dk)	2,10	2,10	2,22	2,14
7	Benzersiz Gösterim Sayısı	169.625	245.882	55.761	471.268
8	Kanalın İzlendiği Ülke Sayısı	5	15	17	17

Resim-7

“Proje Süresince Kanalımızı Takip eden - İzleyen..... vs. Sayıları” (Resim-7)

Teşekkür

Üç yıl boyunca aralıksız olarak yapılan bu çalışmaya emek veren her anında bize destek olan çok kıymetli Kilis Anadolu Lisesi öğretmenlerine, bu eğitim çalışmasına katılan tüm Kilis Anadolu Lisesi öğrencilerine, bizim yaptığımız bu çalışmalara inanan ve destek veren velilerimize, bu bildiri metninin hazırlanmasında ve çevirisinde emeği geçen Edebiyat Öğretmenimiz Hatice POLAT’a, İngilizce Öğretmenimiz Turan PALABIYIK’a ve Rehber Öğretmenimiz Vakıf DOKUMACI’ya ayrıca tüm eğitim çalışmalarımızda bizlere destek olan Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze ve Kilis Valiliğimize ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Kaynakça

- 1-DOĞAN, D. ve SEFEROĞLU, S. S. (2015). “Mobil Cihazlar ve Eğitimde Dijital Dönüşüm”, s. 539-563, (Ed.) AKKOYUNLU, B., İŞMAN, A. ve ODABAŞI, H. F., Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015, TOJET, Ankara.
- 2-İŞMAN, A. (2015). “Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Tasarımı”, s. 1-24, (Ed.) AKKOYUNLU, B., İŞMAN, A. ve ODABAŞI, H. F., Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015, TOJET, Ankara.
- 3-SEFEROĞLU, S. S. (2014). “Dijital Araçlar ve Eğitim”, Hürriyet, 10 Kasım.
- 4-OECD (2015). Student Computers and Learning: Making the Connection Implication of Digital Technology for Education Policy and Practice.
- 5-Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS), 1(1), 12-30.

Buzlar Eriyince Yollar Açıldı

Ali Özgünes

Büyükkalecik İmam Hatip Ortaokulu

ozgunes.ali@gmail.com

Aysel Özgünes

Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Ortaokulu

aysellaydogan@gmail.com

Abdülkadir Dayı

İhsaniye Atatürk Ortaokulu

kadirdayi@windowslive.com

Özet

Arktik'i politik olarak, Arktik Okyanusuna kıyısına sınırı olan devletler arasındaki çoklu ilişkilerin olduğu özel bir alan olarak da tanımlamak mümkündür. Özellikle dış müdahaleden kaçınmak için kimi Arktik Konseyi üyelerinin bu görüşü benimsemesi doğal olarak görülmektedir. Diğer taraftan Arktik'in çevre, ticaret, bilim gibi çeşitli sebeplerle uluslararası bir niteliğinin olduğu ileri sürülmekte ve uluslararası politikanın güncel konularından biri olduğu belirtilmektedir.

Öncelikle belirtmek gerekmektedir ki Arktik Bölgesi'nin statüsü, paylaşımı ile bir antlaşma mevcut değildir. Bu durum da ciddi bir sorunu beraberinde getirmektedir. Benzer süreci tecrübe etmiş olan Antarktika için 1 Aralık 1959 tarihinde imzalanan

Antarktika Antlaşması; bölgenin tüm insanlığın mirası olduğunu belirterek sadece bilimsel, çevresel, turistik gibi barışçıl faaliyetlerin gerçekleşmesini mümkün kılmıştır.

Kuzey Kutup Bölgesi'ni kaplayan buzulların küresel çapta etkileri olan iklim değişikliğinin sonuçlarından birisi olarak erimeye başlaması, tüm uzmanlarca dünyanın dengesini baştan aşağı değiştirebilecek ekolojik felaket olarak nitelendirilmektedir. Ancak buna karşın ekolojik felaket olarak ifade edilen değişim, özellikle bölgeye yakın konumdaki birçok ülke için ekonomik ve siyasal açıdan önemli fırsatlara olanak sağlamaktadır. Bölgeye erişimin daha kolay hale gelmesiyle başlayan süreç, bilimsel çalışmalarla hız kazanmıştır. Elde edilen bulgular, önemli ölçüde Arktik'in ekonomik olarak yeni fırsatları bünyesinde barındırdığını göstermektedir. Bulgular sonucunda ifade edilen söz konusu fırsatlar ise birçok alanda olmakla birlikte, özellikle küresel ticaret rotalarına alternatifler, işbirliği, enerji kaynakları ve değerli minerallere erişim, olarak gün yüzüne çıkmaktadır.

Küresel ısınmaya bağlı olarak Kuzey ve Güney Kutbu'nda buzullar her geçen yıl daha fazla erimektedir. Biz bu erimelerin Kuzey Kutbu'nda ortaya çıkaracağı fırsatları ele aldık. Dünya'nın şeklinden dolayı Uzakdoğu ve Avrupa birbirine kuş uçuşu mesafede yakın sayılabilecek bir mesafededir. Ancak Kuzey Kutbu yılın çok büyük bir bölümünde buzlarla kaplı olduğu için ulaşım ve nakliyede kullanılamamaktadır. Bunun yerine Uzakdoğu'dan Avrupa'ya gelen gemiler Malezya kıyıları, Hint Okyanusu, Kızıldeniz, Süveyş Kanalı, Akdeniz, Cebelitarık Boğazı, Manş Denizi rotasını izlemektedir. Bu da oldukça uzun bir yoldur. Kuzey Kutbunda kara parçası olmadığı için eriyen buzullar sayesinde yeni deniz yolları açılmaktadır ve ısınmaya bağlı olarak her yıl daha uzun süre açık kalacağı düşünülmektedir. Bu deniz rotalarının hangi devletlere fayda sağlayacağı ve öğrencilerin bu konuda bilinç düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırma Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilin ilçesindeki bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. 11. Sınıf öğrencilerine cinsiyet özelliklerinin dışında uzman görüşleri alınarak hazırlanan 7 soruluk bir Arktik Bilgi Düzeyi anketi uyguladık. Daha sonra Arktik

hakkında bilgi içeren bir sunum yaptık. Aynı anketi tekrar uyguladık ve öğrencilerin ulaştıkları bilinç düzeyini ölçtük. Sonuçlar yorumlandığında başlangıçta öğrencilerin arktik konusunda oldukça az, sunumdan sonra ise oldukça yüksek bilinç düzeyinde olduklarını tespit ettik.

Araştırmamızın sonuçlarına dayalı olarak öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kutup, güzergah, geçit, Arktik farkındalık.

Amaç

Son yıllardaki küresel ısınmanın etkileriyle buzulların erimesi hızlanmış ve kara parçasının bulunmadığı kuzey kutup bölgesindeki buzulların erimesi artmıştır. Bu sayede Rusya, ABD(Alaska), Kanada, Norveç ve Grönland'ın kuzey bölümleri erimeye bağlı olarak gemi geçişine olanak sağlamıştır. Özellikle yaz aylarında bu geçit açılmakta ve küresel ısınma bu şekilde devam ederse yıllar geçtikçe daha uzun süre açık kalacağı düşünülmektedir. Bu da yeni ticaret yollarının açılmasına olanak sağlayacak ve kutup bölgesi hakimiyeti sorununu ortaya çıkaracaktır.

Kuzey kutbunda kuzeydoğu geçidi ve kuzeybatı geçidi olmak üzere iki temel güzergah kullanılabileceği belirlenmiştir.

Harita 1: Arktik Deniz Rotaları (Anonim)



Bu güzergahların hangi ülkelere avantaj sağlayacağı Kuzey Kutbunda söz sahibi kimin olduğu, Kuzey kutbunun neden bu kadar değerli olduğu ve öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesi amaçlanmıştır.

Giriş

Arktik’i politik olarak, Arktik Okyanusu kıyısına sınırı olan devletler arasındaki çoklu ilişkilerin olduğu özel bir alan olarak da tanımlamak mümkündür. Özellikle dış müdahaleden kaçınmak için kimi Arktik Konseyi üyelerinin bu görüşü benimsemesi doğal olarak görülmektedir. Diğer taraftan Arktik’in çevre, ticaret, bilim gibi çeşitli sebeplerle uluslararası bir niteliğinin olduğu ileri sürülmekte ve uluslararası politikanın güncel konularından biri olduğu belirtilmektedir.

Öncelikle belirtmek gerekmektedir ki Arktik Bölgesi’nin statüsü, paylaşımı ile bir antlaşma mevcut değildir. Bu durum da ciddi bir sorunu beraberinde getirmektedir. Benzer süreci tecrübe etmiş olan Antarktika için 1 Aralık 1959 tarihinde imzalanan Antarktika Antlaşması; bölgenin tüm insanlığın mirası olduğunu belirterek sadece bilimsel, çevresel, turistik gibi barışçıl faaliyetlerin gerçekleşmesini mümkün kılmıştır.

Kuzey Kutup Bölgesi’ni kaplayan buzulların küresel çapta etkileri olan iklim değişikliğinin sonuçlarından birisi olarak erimeye başlaması, tüm uzmanlarca dünyanın dengesini baştan aşağı değiştirebilecek ekolojik felaket olarak nitelendirilmektedir. Ancak buna karşın ekolojik felaket olarak ifade edilen değişim, özellikle bölgeye yakın konumdaki birçok ülke için ekonomik ve siyasal açıdan önemli fırsatlara olanak sağlamaktadır. Bölgeye erişimin daha kolay hale gelmesiyle başlayan süreç, bilimsel çalışmalarla hız kazanmıştır. Elde edilen bulgular, önemli ölçüde Arktik’in ekonomik olarak yeni fırsatları bünyesinde barındırdığını göstermektedir. Bulgular sonucunda ifade edilen söz konusu fırsatlar ise birçok alanda olmakla birlikte, özellikle küresel ticaret rotalarına alternatifler, işbirliği, enerji kaynakları ve değerli minerallere erişim, olarak gün yüzüne çıkmaktadır.

Küresel çapta etkileri hissedilen ve buzulların erimesini tetikleyen iklim değişikliği, gün yüzüne çıkarılmamış enerji kaynakları ve değerli minerallere ulaşım olanaklarıyla birlikte, bunlarla ilişkili olarak taşımacılıkta farklı bir aşamaya geçişe olanak sağlayacak potansiyelindedir. Çünkü bölgede yaşanan değişimlerle birlikte yeni deniz ticaret ve enerji nakil hattı güzergahlarının ortaya çıkması beklenmektedir. Örneğin, Avrupa ve Doğu Asya limanları arasındaki mesafeyi önemli ölçüde azaltan Kuzey Deniz Yolu’nun (North Sea Route) kullanılmaya başlanması bu bağlamda önemli gelişmeler arasındadır. Ayrıca yaklaşık olarak kırk yıl sonra kullanılabilceği

öngörülen “Kuzeydoğu Geçidi (Northwest Passage)” bir başka deniz yolu olarak önem taşımaktadır.

Önemli ölçüde yakın geleceğin jeopolitik mücadele alanı olarak görülen Arktik’te söz konusu mücadelenin sert güç bağlamında çatışmaya neden olabileceği uzmanlarca tartışılmaktadır. Bu olasılık şüphesiz önümüzdeki zaman dilimi için kabul edilebilir olmasına karşın bugün için çeşitli faktörlerin bölgenin fiziki bir çatışmaya konu olmasını engeller nitelikte olduğunu ve dolayısıyla, Arktik’in daha çok işbirliği mekanizmalarının harekete geçirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada en önemli faktörlerin başında şüphesiz coğrafi konum dolayısıyla Arktik ile ilişkisi olan aktörler ve bunların uluslararası sistemdeki konumları gelmektedir. Örneğin, Rusya, ABD, Norveç, Kanada, Danimarka, İsveç, Finlandiya ve İzlanda bölge ile coğrafi konum olarak ilişkili aktörlerden iken, Çin, Japonya, Güney Kore, Hindistan, Singapur, İngiltere, Almanya ve Türkiye ise coğrafi olarak bölge dışında olmasına karşın, Arktikle ilgilenen uluslararası sistemin diğer büyük ve yükselen güçlerinden bazılarıdır.

Yakın geçmişe kadar tam anlamıyla önem atfedilmeyen Arktik Bölgesi, günümüzde hayati öneme sahip coğrafyalardan birisi olarak görülmekte ve birçok aktör söz konusu coğrafyada etkin olabilmek için çaba göstermektedir. Coğrafyanın önemi şüphesiz sahip olduğu niteliklerden kaynaklanmaktadır. Bölgeyi önemli kılan nitelikler ise; sahip olduğu enerji kaynakları potansiyeli, yer altı zenginlikleri, yeni ulaşım yollarıdır. Fakat özellikle belirtmek gerekir ki; tüm nitelikler birbiriyle bağlantılı olarak önem kazanmakta, enerji potansiyeli ise bir adım öne çıkmaktadır. Aktörlerin bölgede etkin olabilmek yönündeki çabalarının en önemli göstergesi ise, politik uygulamalarında karşımıza çıkmaktadır. Çin söz konusu aktörlerden birisi olarak ön plana çıkmaktayken, Pekin’in Arktik bölgesiyle ilgili amaçlarını gerçekleştirmek için yapmış olduğu hamleler, ülkeyi ön plana çıkaran en önemli etkenlerdendir. Özellikle Çin’in Arktik politikasını grand stratejisiyle ilişkilendirmesi bu aşamada büyük önem taşımaktadır.

Grand strateji; bir milletin yüksek menfaat ve kazanımlarını olabilecek en yüksek seviyeye taşıyabilmek için uygulamaya konan, pek çok bileşene (askeri, politik, ekonomik, sosyo- kültürel, teolojik, akademik vb.) ihtiyaç duyulan ve bu bileşenlerin koordineli bir biçimde çalıştırılmasıyla gerçekleştirilmesi mümkün olan amaçlardır.

Yaklaşık yedi bin kilometre uzakta yer almasına karşın kendisini *Yakın Arktik Ülkesi* olarak nitelendiren Çin tarafından bölgenin gelişimi ve sunduğu fırsatlardan yararlanması bağlamında atılmış olduğu somut siyasi hamlelerin başında Kuşak-Yol Projesi ile birlikte ifade edilen “Kutup İpek Yolu Vizyonu” gelmektedir. Kuşak-Yol Projesi gibi küresel ticaretin arttırılması için ekonomik entegrasyonun sağlam bir şekilde temin edilmesi noktasında küreselleşmenin bir ürünü olarak ortaya çıkan Kutup İpek Yolu Vizyonu, Çin için deniz nakil güzergahlarının çeşitlendirilmesiyle birlikte zaman ve yakıt tasarrufu noktasında etki yaratabilecek potansiyeldir.

Söz konusu güzergahlar, Rusya kıyısındaki “Kuzeydoğu Geçidi”, Kanada kıyısındaki “Kuzeybatı Geçidi” ve Kuzey Kutup güzergahında yer alan “Merkez Geçidi”dir.

Harita 2: Malakka/Süveyş ve Kutup İpek Yolu Deniz Rotaları (Oxford Analytica, 2018)
The Malacca/Suez and the Polar Silk Road shipping routes



Sonuç olarak Kutup İpek Yolu Vizyonu'nun, temelde buzulların erimesiyle açığa çıkan Kuzey Hattı'nın Çin tarafından kendi öncelikleri uyarınca yeniden ele alınmasına dayanmakta olduğunu söylemek mümkündür. Pekin'in bu adımının açık ve en temel nedeni, ihracat devinin şüphesiz kıtalararası özellikle Avrupa'ya mal taşırken sürenin uzunluğu ve maliyetini azaltma çabasıdır. Birçok uzmanca dile getirilen öngörüler de bu yönde bir amacın varlığını destekler niteliktedir. Örneğin Kuzey Hattı devreye girdiğinde Hamburg ile Şanghay arası Süveyş Kanalı alternatifine göre altı bin dört yüz kilometre, başka bir anlatımla 15 gün kısılacağı öngörülmektedir.

Tablo 1

Süveyş Kanalı ve NSR Tarafından Farklı Limanlardan Rotterdam'a Yolculuk Süresi

Güzergâh	Süveyş Kanalı (km)	NSR (km)	Mesafe Yüzdese (%)	Tasarruf (%)
Rotterdam-Yokohama	20.750	13.602	34,45	
Rotterdam-Şanghay	19.484	14.962	23,2	
Rotterdam-Vancouver	16.515	12.926	21,67	

Kaynak: Chernova ve Volkov, 2010: 14

Yöntem

Bu çalışmada nicel analiz yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetini soran kişisel bilgilerden oluşan sorudan sonra 7 soruluk bir Arktik Bilgi Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir. Anket öğrencilere uygulandıktan sonra anketteki soruların cevaplarına ilişkin sunum yapıldı. Sunumdan sonra aynı sorulardan oluşan anket tekrar uygulandı ve öğrenme düzeyleri ölçüldü.

Çalışmanın evrenini Ege Bölgesinin bir ilinin ilçesinde bulunan 11. sınıf ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Evrene ulaşmanın zor olması sebebiyle çalışmanın örnekleme rastgele belirlenen 11. sınıf 25 öğrenci ile sınırlıdır.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

İşin Tanımı	AYLAR		
	Mart	Nisan	Mayıs
Literatür Taraması	X	X	
Anket Hazırlanması		X	
Verilerin Toplanması		X	
Verilerin Analizi			X
Proje Raporu Yazımı			X

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre arktik bilgi düzeylerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya katılanların demografik bilgileri

Cinsiyet		F	%
	Kız		17
Erkek		8	32
Toplam		25	100

Tablo 3: Öğrencilerin “Arktik bölgesinin neresi olduğunu biliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	2	2
		%	11,7	25
	Hayır	F	15	6
		%	88,3	75
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0

Tablo 3'te görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce erkeklerin %75'inin kızların ise %88,3'ünün arktik bölgesinin neresi olduğunu bilmediği, bilgilendirmeden sonra ise erkeklerin ve kızların %100'ünün arktik bölgesinin neresi olduğunu bildiği görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin “Arktik bölgesi değerli bir yer midir?” sorusuna verdikleri cevaplarayönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	1	2
		%	5,9	25
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	16	5
		%	94,1	62,5
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	0	0
		%	0	0

Tablo 4’te görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %5,9’u arktik bölgesinin değerli olduğunu söylemekte %94,1’i bilmediğini söylemektedir. Erkeklerin ise %25’i değerli, %12,5’i değersiz, %62,5’i ise değerli olup olmadığını bilmediğini söylemektedir. Bilgilendirmeden sonra ise erkelerin ve kızların %100’ü arktik bölgesinin değerli olduğunu söylemektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin “Arktik bölgesi hangi devlete veya devletlere aittir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Hiçbir devlete ait değil	F	1	0
		%	5,9	0
	Bölge ülkelerine ait	F	1	0
		%	5,9	0
	Bilmiyorum	F	15	8
		%	88,2	100
Bilgilendirmeden sonra	Hiçbir devlete ait değil	F	7	5
		%	41,2	62,5
	Ortak	F	2	0
		%	11,8	0
	Belli değil	F	1	0
		%	5,9	0
	Bilmiyorum	F	6	2
		%	35,2	25
	Diğer	F	1	1
		%	5,9	12,5

Tablo 5’te görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %5,9’u arktik bölgesinin hiçbir devlete ait olmadığını, %5,9’u bölge ülkelerine ait olduğunu, %88,2’sinin ise kime ait olduğunu bilmediğini söylemiştir. Erkeklerin ise %100’ü kime ait olduğunu bilmiyordum demmiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların %41,2’si erkeklerin %62,5’i hiçbir devlete ait değil, kızların %35,2’si erkelerin %25’i bilmiyorum demmiştir. Ayrıca kızların %11,8’i ortak, %5,9’u ise belli değil cevabını vermiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin “Arktik bölgesinin siyasi ve ekonomik statüsü bir anlaşma ile belirlenmiş midir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	0	0
		%	0	0
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	17	8
		%	100	100
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	6	2
		%	35,3	25
	Hayır	F	8	6
		%	47	75
	Bilmiyorum	F	3	0
		%	17,7	0

Tablo 6’da görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların ve erkeklerin %100’ü bu soruya bilmiyorum şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Bilgilendirmeden sonra ise kızların %35,3’ü erkelerin %25’i arktik bölgesinin statüsünün bir anlaşma ile belirlendiğini, kızların %47’si erkeklerin %75’i arktik bölgesinin statüsünün bir anlaşma ile belirlenmediğini söylemiştir. Kızların %17,7’si ise yine bilmiyorum cevabını vermiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin “Arktik bölgesindeki buzul erimeleri yeni fırsatlar ortaya çıkarabilir mi?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	3	4
		%	17,6	50
	Hayır	F	2	2
		%	11,7	25
	Bilmiyorum	F	12	2
		%	70,7	25
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	16	8
		%	94,1	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	1	0
		%	5,9	0

Tablo 7’de görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %17,6’sı erkeklerin %50’si arktik bölgesindeki buzul erimelerinin yeni fırsatlar ortaya çıkaracağını, kızların %11,8’i erkeklerin %25’i arktik bölgesindeki buzul erimelerinin yeni fırsatlar ortaya çıkarmayacağını düşünmektedir. Kızların %70,2’si erkeklerin %25’i ise bir fikrinin olmadığını söylemiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların %94,1’i erkeklerin %100’ü buzul erimleri yeni fırsatlar ortaya çıkarır demiştir. Kızların %5,9’u yine bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin “Arktik bölgesindeki buzul erimleri ile yeni deniz rotaları oluşabileceğini biliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	1	2
		%	5,9	25
	Hayır	F	16	6
		%	94,1	75
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0

Tablo 8'e göre bilgilendirmeden önce kızların %5,9'unun erkelerin ise %25'inin buzulerimelerine bağlı yeni deniz rotalarının oluşabileceğini bildiği, kızların %94,1'inin erkelerin %75'inin buzul erimelerine bağlı yeni deniz rotaları oluşabileceğini bilmediği görülmektedir. Bilgilendirmeden sonra ise kızların ve erkelerin %100'ünün arktik bölgesinde buzulerimelerine bağlı yeni deniz rotalarının oluşabileceğini bildiği görülmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin “Arktik bölgesinde yeni deniz rotaları açılması en çok hangi ülke veyaülkelere fayda sağlar?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Rusya	F	0	2
		%	0	25
	Bilmiyorum	F	17	6
		%	100	75
Bilgilendirmeden sonra	Rusya	F	13	6
		%	76,5	75
	Çin	F	11	5
		%	64,7	62,5
	Avrupa Ülkeleri	F	0	4
		%	0	50
	Norveç	F	6	0
		%	35,4	0
	Kanada	F	6	0
		%	35,4	0
	Türkiye	F	4	0
		%	23,6	0
	İzlanda	F	4	0
		%	23,6	0
	Tüm ülkeler	F	1	0
		%	5,9	0
Bilmiyorum	F	2	1	
	%	11,8	12,5	

Tablo 9’da görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %100’ü erkelerin %75’i arktik bölgesindeki yeni deniz rotaları açılmasının hangi ülkeye fayda sağlayacağını bilmemektedir. Erkelerin %25’i Rusya’ya fayda sağlayacağını düşünmektedir.

Bilgilendirmeden sonra arktik bölgesinde yeni deniz rotalarının açılmasına kızların %76,5’i erkelerin %75’i Rusya, kızların 64,7’si erkelerin %62,5’i Çin şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca erkeklerin %50’si Avrupa ülkelerine fayda sağlar demiştir. Kızların %35,4’ü Kanada ve Norveç’e, %23,6’sı İzlanda ve Türkiye’ye, %5,9’u tüm ülkelere fayda sağlar demiştir. Kızların %11,8’i erkeklerin %12,5’i hangi ülkeye fayda sağlar bilmiyorum demiştir.

Bu soruda öğrenciler cevap olarak birden fazla ülke yazdığı için ülkelerin cevap yüzdeleri toplandığında %100'den fazla çıkmaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Tablo 3'te görüldüğü gibi kız öğrencilerin %88,3'ü erkek öğrencilerin %75'i arktik bölgesininneresi olduğunu bilmemektedir. Bu yüzden hangi devletlerin Arktik'e komşu olduğunu, Hangi devletlerin söz sahibi olabileceğini, arktik bölgesinin kime ait olduğunu, arktik bölgesinde yeni yollar açılabilceğini ve bu yolların hangi devletlere yarar sağlayacağını bilmeleri beklenemez. Bu sonuçlar tablolardaki bulgulardan anlaşılmaktadır.

Öğrencilere anketten sonra arktik bölgesinin neresi olduğunu gösteren, bölge devletlerini tanıtan, açılacak yeni deniz güzergahlarını gösteren bir sunum yapılmıştır. Sunumdan sonra

%100'e kadar öğrencilerde bilinç düzeyi oluştuğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre de amacımıza ulaştığımız görülmektedir.

Oluşacak yeni güzergahların hangi ülkelere fayda sağlayacağı sorusuna kızların %100'ü, erkeklerin %75'i bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir. Yapılan sunumdan sonra kızların

%76,5'i erkeklerin %75'i Rusya, kızların %64,7'si erkeklerin %62,5'i Çin demiştir. Bölgede büyük bir ülke olduğu için Rusya, dünya çapında geniş deniz ticaret hacmi olduğu için de Çin dedikleri düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre de amacımıza ulaştığımızı görmekteyiz.

Öneriler

Çalışma farklı bölgelerde ve daha geniş öğrenci gruplarına yapılabilir. Buzulların altında yatan yer altı zenginlikler anlatılabilir.

Çin'den başka hangi ülkelerin bu geçitleri kullanabileceği araştırılabilir.

Kaynaklar

ÇITAK, E. (2020). Arktik Bölgesi siyaseti: Ottawa Deklarasyonu'ndan bugüne aktör politikaları ve Çin'in Kutup İpek Yolu projesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5438-5473.

Erkan, A. Ç., & Eminoğlu, A. (2019). Grand Strateji Olarak Kuşak ve Yol İnsiyatifinde Arktik: Kutup İpekyolu'nun Çin-Rusya Enerji İş Birliğindeki Rolü. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 19, 145-173.

<https://acikders.ankara.edu.tr> › mod › resource › view

<https://www.newistanbul.com.tr/grandbuyuk-strateji/>

Kuzeyde Biz De Varız

Aysel Özgünes

Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Ortaokulu

aysellaydogan@gmail.com

Ali Özgünes

Büyükkalecik İmam Hatip Ortaokulu

ozgunes.ali@gmail.com

Oğuzhan Gök

Gebeceler İlkokulu

oguzgok64@gmail.com

Özet

Globalleşen dünyada artık sınırlar önemini yavaş yavaş yitirmektedir. Çok uzaklarda olan gelişmeler bile ülkemizi ilgilendirebilmektedir. Nitekim kutuplar buna çok güzel bir örnektir. Buzulların erimesi tüm dünyayı ilgilendiren küresel bir sorundur. Bu soruna da çözüm bulmak tüm ülkelere düşmektedir. Türkiye de bu bağlamda kutuplar hakkındaki gelişmeleri yakından takip etmekte, yapılan anlaşmalara katılmakta, kutupların geleceği hakkında söz sahibi olmaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin Kuzey Kutbu Politikası Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için belirttiği ilkelerle paralellik gösterdiği açık bir şekilde ortadadır. Türkiye'nin kutuplarda söz sahibi olma çabası 2023 vizyonunun da bir parçasıdır.

Kutup bölgeleri; buzullar, sert iklim koşulları, bakir alanlar, coğrafi konumlarındaki uzaklığı ve yaşam koşullarının zorluğu nedeniyle günümüze kadar olan süreçte insani müdahalelerin en az olduğu bölgeler arasında yer almıştır. Kutup bölgeleri; küresel ısınmanın ve gelişen teknolojinin getirisi olarak iklimsel değişiklikler, buzulların erimesi, ulaşım ağındaki gelişmeler, canlı ve maden rezervlerindeki zenginliği ile uluslararası sistemin bilimsel ve ekonomik faaliyetler kapsamında ilgisini çekmekte gecikmemiştir. Bu bağlamda uluslararası sistemin aktörleri politik rotalarını kutup bölgelerine çevirmişlerdir. Bunun neticesinde Arktika, küresel aktörlerin çıkarlarını gözeten politikaların son durağı konumuna gelmiştir. Uluslararası sistemin çok boyutlu bir yapıya sahip olmasından kaynaklı olarak aktörlerin çıkarlarından sağlayacağı kazancın yanında küresel ısınma ve bu bölgedeki insani faaliyetlerin ekolojik dengeyi bozacağı bunun da beraberinde çevresel zararların yaşanabileceğinin kaçınılmaz sonuçları olarak gösterilebilmektedir. Aktörlerin Arktika bölgesinde yüksek ivme ile rol belirleyici olma yolunda çeşitli stratejiler sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu stratejilerin kutup bölgelerinde devlet ve devlet dışı aktörlerin politikaları ve hukuki dayanakları ise 1982 BM Deniz Hukuku Sözleşmesi, Arktika Konseyi ve Svalbard Antlaşması çerçevesinde analiz edilmektedir.

Bu projede öğrencilerin Türkiye'nin kutuplar hakkındaki politikasını bilip bilmediklerini araştırdık. Araştırma Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilin ilçesindeki bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 25 öğrenciye "Türkiye'nin Kutup Politikası" ile ilgili ön test uyguladık. Ön testten sonra öğrencilere Türkiye'nin kutup politikası hakkında sunum yapıldı.

Sunumdan sonra aynı anket aynı öğrencilere tekrar uygulandı. Sonuçlar cinsiyetlere göre yorumlandı. Sonuçlara göre başlangıçta birçok öğrencinin Türkiye'nin kutup politikası hakkında bilgi sahibi olmadığı, sunumdan sonra ise yüksek oranda öğrencilerin Türkiye'nin kutup politikasının olmasını desteklediği görüldü.

Anahatar Kelimeler: Türkiye, Arktika, farkındalık, yönetim.

Amaç

Küresel iklim değişikliğinden en fazla etkilenen bölgeler kutup bölgeleridir. Bu bağlamda en fazla değişim kutuplarda yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim de araştırılabilirliği arttırmaktadır. Türkiye'nin bu araştırma faaliyetlerinin içinde olması gerektiğini düşünmekteyiz. Öğrencilere Türkiye'nin de bu araştırmalara dahil olması, kutuplarda söz sahibi olması ve yapılan anlaşmalara dahil olması gerektiği konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktayız.

Giriş

Kutup bölgeleri; buzullar, sert iklim koşulları, bakir alanlar, coğrafi konumlarındaki uzaklığı ve yaşam koşullarının zorluğu nedeniyle günümüze kadar olan süreçte insani müdahalelerin en az olduğu bölgeler arasında yer almıştır. Kutup bölgeleri; küresel ısınmanın ve gelişen teknolojinin getirisi olarak iklimsel değişiklikler, buzulların erimesi, ulaşım ağındaki gelişmeler, canlı ve maden rezervlerindeki zenginliği ile uluslararası sistemin bilimsel ve ekonomik faaliyetler kapsamında ilgisini çekmekte gecikmemiştir. Bu bağlamda uluslararası sistemin aktörleri politik rotalarını kutup bölgelerine çevirmişlerdir. Bunun neticesinde Arktika, küresel aktörlerin çıkarlarını gözetten politikaların son durağı konumuna gelmiştir. Uluslararası sistemin çok boyutlu bir yapıya sahip olmasından kaynaklı olarak aktörlerin çıkarlarından sağlayacağı kazancın yanında küresel ısınma ve bu bölgedeki insani faaliyetlerin ekolojik dengeyi bozacağı bunun da beraberinde çevresel zararların yaşanabileceğinin kaçınılmaz sonuçları olarak gösterilebilmektedir. Aktörlerin Arktika bölgesinde yüksek ivme ile rol belirleyici olma yolunda çeşitli stratejiler sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu stratejilerin kutup bölgelerinde devlet ve devlet dışı aktörlerin politikaları ve hukuki dayanakları ise 1982 BM Deniz Hukuku Sözleşmesi, Arktika Konseyi ve Svalbard Antlaşması çerçevesinde analiz edilmektedir.

Türkiye'nin 2017 tarihinde yürürlüğe giren Ulusal Kutup Bilim Programı 2018-2022 vizyonunda uluslararası sistemde kutuplar alanında yaptığı bilimsel çalışmalarla örnek devletler içerisinde bulunmak vardır. Bu bağlamda kutuplarda sözü geçen devlet olma düşüncesinin doğurduğu bir strateji yatmaktadır. Bu stratejinin Arktika bölgesi için en somut göstergesi de Ulusal Kutup Bilimleri Programı 2018-2022'nin orta ve uzun vadede hedeflediği kazanım Arktik Konseyine katılımı için uygulaması gereken çalışma, düzenleme ve planlar gösterilmektedir. Türkiye'nin Arktika Konseyinde

gözlemci devlet pozisyonunda yer alabilmesi için konseyin belirlediği ölçütleri sağlaması birincil koşul olarak belirtilmektedir. Türkiye'nin konseye gözlemci statüsünde üyelik için sağlaması gereken birincil koşullar Ottawa Deklarasyonu'nda yer alan hedefleri kabul ederek destek vermek, Arktik Sekizlisi'nin hâkimiyetini ve yetkilerini kabullenmek, Arktik bölgesindeki halkların etik değerlerine saygılı olmak, konsey çalışmalarıyla alakadar olarak uzmanlık sergilemek, konseye daimi ve gözlemci üye statüsündeki devletlerle ortaklıklar geliştirerek somut veriler ortaya koymak şeklinde sıralanmaktadır. Türkiye'nin konseye üyelik için 2015 yılında başvuru yaptığı fakat günümüze kadar herhangi bir sonuç alamadığı gözlenmektedir. Türkiye başvurusunu yenilemek için 30 Nisan 2018 tarihinde 23 katılımcının bulunduğu Türkiye, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Kutup Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (PolReC) koordinesinde bir çalıştay gerçekleştirmiştir. Çalıştayda hazırlanan kutup çalışmalarını içeren dosya T.C. Dışişleri Bakanlığına gönderilerek üyelik durumu yakın gözlemlerde tutulmaktadır. Çalıştayda değinilen bir diğer önem arz eden konu ise Svalbard Antlaşması olmuştur.

Türkiye; Svalbard Antlaşması'na taraf olmak ile Arktika'nın ve Arktik Konseyinin kilitli kapılarını aralamış olacaktır. 46 devletin taraf olduğu bu antlaşma ile uluslararası sistemde Arktika için gözle görünür bir adım atılmış olacaktır. Ayrıca bu antlaşmanın Türkiye'ye diğer getirileri olarak Svalbard Takımadaları'nda eğitim, endüstri, madencilik, denizcilik, avlanma ve ticaret faaliyetleri yürütebilecek olmakla birlikte bilimsel araştırma üsleri kurarak Türk bilimcilerin bilimsel araştırmalar yapma olanağı doğacaktır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018: 41-43). Bunun bir diğer sonucu olarak da Türk bilimciler özel araştırmalar için dünyanın yasaklı bölgeleri arasında yer alan Svalbard Küresel Tohum Deposu'nda faaliyetlerde bulunabilecektir.

Arktika'da 2016 tarihinde küresel ısınma ve güneş olaylarını incelemek üzere Bilfen Liseleri tarafından Türk bayrağının dalgalandığı bilimsel Türk üssü kurulmuştur. Norveç'in Svalbard'ında kurulan Türk üssü meteorolojik ölçümler, kuzey ışıkları, manyetik alan gözlemlerinden nem, basınç ve sıcaklık gibi verileri kullanarak küresel ısınma odaklı faaliyetlerde bulunmuştur. Proje kapsamında güneşteki patlamaların doğal afetler üzerindeki etkileri incelenerek fizik bilimleri konulu birçok faaliyette bulunulmuştur. Bu proje Arktika Konseyi daimi üyelik kriterlerini sağlama amaçlı ilk basamak olarak tanımlanabilir Türkiye'de ileride yaşanacak bir değişimde küresel bir

aktör olarak mirastan payına düşeni almalıdır. Piri Reis'in Arktik haritasının kısa ve orta vadede Türkiye için getirileri ise dünya kamuoyuna duyurularak uluslararası sistemde saygınlığının artması olarak değerlendirilmektedir.

Arktika bölgesi için Türkiye'nin attığı ilk önemli adım ise Uluslararası Kutup Bilimleri Programı 2018-2022'nin hedefleri arasında yer alan Arktik Konseyine gözlemci aktör olarak üye olma politikasıdır.

Türkiye'nin Arktika'da bulunmasının temelinde ise enerji kaynakları ve ulaşım ağı yatmaktadır.

Diğer taraftan buzulların erimesi küresel dünyadaki ulaşım ağını etkilemektedir. Bu gelişme ilerleyen süreçte Türkiye'nin stratejik ve jeopolitik konumunun önem kaybetmesine ve Türkiye için risk oluşturabileceğinin bir işaretidir. Bu gelişmeler çerçevesinde Türkiye'nin Arktika bölgesindeki politikalarının varış noktasının yapıcı yönde olarak ilerlediği değerlendirilmektedir. Uluslararası sistemin küresel aktörlerinin kutup bölgelerinde uyguladığı güç unsurlu politikalarının Türkiye'nin kuruluşundan itibaren Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için belirttiği düşüncelerle paralellik gösterdiği açık bir şekilde ortadadır.

Türkiye 100. yılında 2023 vizyonu hedeflerinin ise kutup stratejisi ile doğru orantılı olduğu değerlendirilmektedir.

Az sayıda ve başka devletlerin bünyesinde de olsa Türk bilim insanları yarım asır öncesine dayanan süreçte hem ulaşım hem de yaşam koşullarının oldukça güç olduğu beyaz kıta Antarktika'da bilimsel çalışmalara katılmaya başlamış, güneye yapılan 3 seferin ardından bu kez kuzeye yönelen Türk bilim insanları, ilk Türk Arktik Bilimsel Seferi'ni (TASE-I), 11-26 Temmuz 2019 tarihleri arasında Svalbard Takımadaları etrafındaki Grönland Denizi ve Arktik Okyanusu sularında gerçekleştirmiştir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2019; Yirmibeşoğlu vd., 2020)

Yöntem

Bu çalışmada nicel analiz yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetini soran kişisel bilgilerden oluşan sorudan sonra 10 soruluk bir Arktik Bilgi Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir. Anket öğrencilere

uygulandıktan sonra anketteki soruların cevaplarına ilişkin sunum yapıldı. Sunumdan sonra aynı sorulardan oluşan anket tekrar uygulandı ve öğrenme düzeyleri ölçüldü.

Çalışmanın evrenini Ege Bölgesinin bir ilinin ilçesinde bulunan 11. sınıf ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Evrene ulaşmanın zor olması sebebiyle çalışmanın örnekleme rastgele belirlenen 11. sınıf 25 öğrenci ile sınırlıdır.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

İşin Tanımı	AYLAR		
	Mart	Nisan	Mayıs
Literatür Taraması	X	X	
Anket Hazırlanması		X	
Verilerin Toplanması		X	
Verilerin Analizi			X
Proje Raporu Yazımı			X

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre artık bilgi düzeylerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya katılanların demografik bilgileri

		F	%
Cinsiyet	Kız	17	68
	Erkek	8	32
Toplam		25	100

Tablo 2: Öğrencilerin “Arktik bölgesinin neresi olduğunu biliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	1	2
		%	5,9	25
	Hayır	F	16	6
		%	94,1	75
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %94,1’i erkeklerin %75’i arktik bölgesinin neresi olduğunu bilmemektedir.

Bilgilendirmeden sonra kız ve erkek öğrencilerin %100’ünün arktik bölgesinin neresi olduğunu bildiği görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin “Arktik bölgesi değerli bir yer midir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	1	1
		%	5,9	12,5
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	16	6
		%	94,1	75
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	0	0
		%	0	0

Tablo 3'e göre bilgilendirmeden önce kızların %94,1'inin erkeklerin ise %75'inin arktik bölgesinin değerli olup olmadığını bilmediği görülmektedir. Kızların %5,9'u erkeklerin %12,5'i arktik bölgesinin değerli olduğunu söylemektedir. Ayrıca erkeklerin %12,5'i arktik bölgesinin değerli olmadığını düşünmektedir.

Bilgilendirmeden sonra kız ve erkek öğrencilerin %100'ünün arktik bölgesinin değerli olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin "Arktik bölgesi hangi devlete veya devletlere aittir?" sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Hiçbir devlete ait değil	F	1	0
		%	5,9	0
	Bilmiyorum	F	16	8
		%	94,1	100
Bilgilendirmeden sonra	Hiçbir devlete ait değil	F	9	5
		%	52,9	62,5
	Ortak	F	1	0
		%	5,9	0
	Rusya	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	6	2
		%	35,3	25
	Rusya, Kanada, İzlanda, İsveç, Norveç, Çin	F	1	0
		%	5,9	0

Tablo 4'e göre bilgilendirmeden önce kızların %94,1'inin erkeklerin %100'ünün arktik bölgesinin kime ait olduğunu bilmediği görülmektedir. Kızların %5,9'u ise hiçbir devlete ait değil cevabını vermiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların %52,9'u erkeklerin %62,5'i hiçbir devlete ait değil, kızların %35,3'ü erkeklerin %25'i bilmiyorum, kızların %5,9'u ortak, erkeklerin %12,5'i

Rusya cevabını vermiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin “Arktik bölgesinin siyasi ve ekonomik statüsü bir anlaşma ile belirlenmiş midir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	0	0
		%	0	0
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	17	7
		%	100	87,5
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	6	2
		%	35,3	25
	Hayır	F	8	6
		%	47,1	75
	Bilmiyorum	F	3	0
		%	17,6	0

Tablo 5’e göre bilgilendirmeden önce kızların %100’ünün erkeklerin %87,5’inin arktik bölgesinin statüsünün bir anlaşma ile belirlenip belirlenmediğini bilmediği görülmektedir. Erkeklerin %12,5’i ise bir anlaşma ile belirlenmemiştir demiştir. Bilgilendirmeden sonra kızların %35,3’ü erkeklerin %25’i arktik bölgesinin statüsü bir anlaşma ile belirlenmiştir demiştir. Kızların %47,1’i erkeklerin %75’i bir anlaşma ile belirlenmemiştir demiştir. Kızların %17,6’sı ise bilmediğini belirtmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin “Arktik bölgesindeki buzul erimeleri yeni fırsatlar ortaya çıkarabilir mi?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	3	2
		%	17,6	25
	Hayır	F	1	1
		%	5,9	12,5
	Bilmiyorum	F	13	5
		%	76,5	62,5
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	16	8
		%	94,1	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	1	0
		%	5,9	0

Tablo 6'ya göre bilgilendirmeden önce kızların %17,6'sı erkeklerin %25'i arktik bölgesinde buzul erimelerinin yeni fırsatlar ortaya çıkarabileceğini, kızların %5,9'u erkeklerin %12,5'i buzul erimelerinin yeni fırsatlar ortaya çıkarmayacağını düşünmektedir. Kızların %76,5'i erkeklerin de %62,5'i bilmiyorum şeklinde cevaplamıştır.

Bilgilendirmeden sonra kızların %94,1'i erkeklerin %100'ü buzul erimelerinin yeni fırsatlar ortaya çıkarabileceğini söylemiştir. Kızların %5,9'u yine bilmiyorum şeklinde cevaplamıştır.

Tablo 7: Öğrencilerin "Türkiye coğrafi olarak uzak olan arktik bölgesi politikalarına dahil olmalı mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	0	2
		%	0	25
	Hayır	F	0	2
		%	0	25
	Bilmiyorum	F	17	4
		%	100	50
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	16	8
		%	94,1	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	1	0
		%	5,9	0

Tablo 7'ye göre bilgilendirmeden önce kızların %100'ü Türkiye'nin kutup politikalarına dahil olması gerekip gerekmediğini bilmemektedir. Erkeklerin %25'i Türkiye'nin kutup politikalarına dahil olması gerektiğini, %25'i dahil olmaması gerektiğini düşünmektedir. Erkeklerin %50'si ise bu soruya bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların %94,1'i erkeklerin %100'ü Türkiye'nin kutup politikalarına dahil olması gerektiğini belirtmiştir. Kızların %5,9'u yine bilmiyorum şeklinde cevaplamıştır.

Tablo 8: Öğrencilerin “Türkiye artık ile ilgili anlaşmalarda yer almakta mıdır?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	0	1
		%	0	12,5
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	17	6
		%	100	75
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	15	8
		%	88,2	100
	Hayır	F	2	0
		%	11,8	0
	Bilmiyorum	F	0	0
		%	0	0

Tablo 8'e göre bilgilendirmeden önce kızların %100'ü Türkiye'nin arktik ile ilgili bir anlaşmada yer alıp almadığını bilmemektedir. Erkeklerin ise %12,5'i anlaşmada yer alır,

%12,5'i anlaşmada yer almaz demıştır. Erkeklerin %75'i Türkiye'nin arktik ile ilgili bir anlaşmada yer alıp almadığını bilmemektedir.

Bilgilendirmeden sonra kızların %88,2'si erkeklerin %100'ü Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer aldığını belirtmiştir. Kızların %11,8'i anlaşmalarda yer almadığını söylemiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin "Türkiye arktik ile ilgili anlaşmalarda yer almalı mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	2	2
		%	11,8	25
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	15	5
		%	88,2	62,5
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	0	0
		%	0	0

Tablo 9'a göre bilgilendirmeden önce kızların %11,8'i erkeklerin %25'i Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer alması gerektiğini, erkeklerin %12,5'nin yer almaması gerektiğini belirtmiştir. Kızların %88,2'si erkeklerin %62,5'i Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer alıp almaması gerektiğini bilmemektedir.

Bilgilendirmeden sonra kızların ve erkeklerin %100'ü Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin “Arktik politikalarına dahil olmak Türkiye'ye fayda sağlar mı?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular

Cinsiyet			Kız	Erkek
Bilgilendirmeden önce	Evet	F	2	2
		%	11,8	25
	Hayır	F	0	1
		%	0	12,5
	Bilmiyorum	F	15	5
		%	88,2	62,5
Bilgilendirmeden sonra	Evet	F	17	8
		%	100	100
	Hayır	F	0	0
		%	0	0
	Bilmiyorum	F	0	0
		%	0	0

Tablo 10'a göre bilgilendirmeden önce kızların %11,8'i erkeklerin %25'i artık politikalarına dahil olmanın Türkiye'ye fayda sağlayacağını, erkeklerin %12,5'i fayda sağlamayacağını düşünmektedir. Kızların %88,2'si erkeklerin %62,5'i bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların ve erkeklerin %100'ü artık politikalarına dahil olmanın Türkiye'ye fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Tablo 2'de görüldüğü gibi bilgilendirmeden önce kızların %94,1'i erkeklerin %75'i artık bölgesinin neresi olduğunu bilmemektedir.

Bilgilendirmeden sonra kız ve erkek öğrencilerin %100'ünün artık bölgesinin neresi olduğunu bildiği görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında öğrencilerimizin Arktik Bölgeyle ilgili sunumdan önce bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle Arktik Bölgede Türkiye'nin yer almasının önemi hazırlanan sunum ile öğrencilere aktarılmıştır.

Tablo 9'a göre bilgilendirmeden önce kızların %11,8'i erkeklerin %25'i Türkiye'nin artık ile ilgili anlaşmalarda yer alması gerektiğini, erkeklerin %12,5'nin yer almaması

gerektiğini belirtmiştir. Kızların %88,2'si erkeklerin %62,5'i Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer alıp almaması gerektiğini bilmemektedir.

Bilgilendirmeden sonra kızların ve erkeklerin %100'ü Türkiye'nin arktik ile ilgili anlaşmalarda yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerimizin Arktik Bölgenin Türkiye açısından önemi ile ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tablo 10'a göre bilgilendirmeden önce kızların %11,8'i erkeklerin %25'i arktik politikalarına dahil olmanın Türkiye'ye fayda sağlayacağını, erkeklerin %12,5'i fayda sağlamayacağını düşünmektedir. Kızların %88,2'si erkeklerin %62,5'i bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Bilgilendirmeden sonra kızların ve erkeklerin %100'ü arktik politikalarına dahil olmanın Türkiye'ye fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Uluslararası arenada Türkiye'nin Arktik Bölgede söz sahibi olmasının öneminin yapılan bu çalışmayla anlaşıldığı, çalışmamızın amacına ulaştığı görülmektedir.

Öneriler

Çalışma farklı bölgelerde ve daha geniş öğrenci grupları ile yapılabilir.

Türkiye'nin kutuplarda söz sahibi olmasının ne gibi faydalar sağlayacağı detaylı araştırılabilir. Uluslararası arenada Türkiye'nin olmasının faydaları öğrencilere anlatılabilir.

Kaynaklar

<https://www.sde.org.tr/mehmet-gunes/genel/turkiyenin-arktik-bolgesi-politika-hedeflerine-iliskin-bir-degerlendirme-kose-yazisi-22383>

http://www.bilfen.com/haber/tum/tum/1_bilfen-liseleri-kuzey-kutbunda.html

ÇAPUTCU, E., & ÇAPUTCU, Ö. TÜRKİYE’NİN ARKTİK BÖLGE POLİTİKASI.
Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8(1), 252-259.

CAYMAZ, E. Arktik Bilim Diplomasisi ve Türkiye. *Novus Orbis: Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(1), 36-53.

21. YÜZYILDA EDEBİYAT ÖĞRETMENİ OLMAK "EĞİTİLMİŞ TEKNOLOJİNİN DİJİTAL EDEBİYAT MATERYALLERİNE DÖNÜŞÜMÜ"

Barış KÖSE

Selendi Anadolu Lisesi

bars_84@hootmail.com

Kağan DABAN

Selendi Anadolu Lisesi

Özet

Okulumuzda yapılan edebiyat dersi yazılı sınavlarının sonuçlarını önce gözlemledik ve değerlendirdik. Sınavdaki soruların konu analizlerini yaptığımızda, öğrencilerin özellikle yazar/şairlerin “belirleyici özellikleri”(unvanları) tarzındaki sorularda sıkıntı yaşadıklarını saptadık. Öğrencilerin bu tarz soruları doğru cevaplama oranına baktığımızda, ortalamadan çok düşük yani, %25 ile %40 arasında olduğunu gördük. Öğrencilerdeki bu sorunu nasıl aşabiliriz diye bir araştırma yaptık. Bunun üzerine öğrencilerin hem anında geri dönüt alabileceği hem göze hitap edecek hem öğrenmeyi kolay ve eğlenceli hale getirecek hem de eğlenerek kalıcı bilgiyi sağlayacak bir yöntem düşündük. “Unity Programı” ile “Visual Studio C#” program dilini kullanarak belirgin özellikleriyle öne çıkan 24 yazar/şairlerden oluşan “TÜRK EDEBİYATINDAKİ BAZI YAZAR VE ŞAİRLERİN KİM OLDUKLARINI BULMA OYUNU” isimli yeni bir materyal tasarladık. “Basit Gözlem” yönteminin alt dalı olan “Katılımlı Gözlem” yöntemiyle de sanatçı-unvan öğrenilmesinde oyuna dayalı materyallerin ne kadar etkili olabileceğini analiz ettik. Amacımız teknoloji ve görselden faydalanarak oluşturduğumuz bu edebiyat materyali ile öğrencilerde ilgi uyandırarak, ezbere dayalı ve anında unutulmuş bilginin yerine; kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Yazar/şairin görseli ile belirleyici özelliğinin ekranda aynı anda verilerek öğrencilerden belirli bir süre içerisinde aşağıdaki dört şıktan hangisinin doğru şık olduğu istenen bu materyal sayesinde, öğrencilerdeki ezbere dayalı ve anında unutulmuş bilginin yerini; isteyerek, eğlenerek, anında öğrenilen kalıcı bilgiye bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgiye katılan görsellik sayesinde öğrencilerin edebiyat dersine olan ilgisinin arttığı da tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sanatçı-unvan eşleştirme, Edebiyat, Oyun, Eğlence, Kalıcı öğrenme

Amaç

Edebiyat derslerinde yazar/şairlerin belirleyici özelliklerinin(unvanları) öğreniminde sorun yaşanması nedeniyle böyle bir materyal tasarlanmıştır. Amacımız, edebiyat öğrenimini oyunlaştırarak, eğlenceli hale getirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Geliştirmiş olduğumuz bu materyal ile öğrenilen bilgiye görsellik katıp onu ilgi çekici hale getirerek öğrencinin ilgisini çekmek ve ezbere dayalı, unutulma ihtimali yüksek bilginin yerine, severek öğrenilen kalıcı bilgiye ulaşmaktır. Böylelikle de edebiyat dersleri eğlenceli hale dönüştürülerek kolay öğrenme hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda da teknolojinin iyi yönde kullanılabilceği konusunda farkındalık oluşturulmak istenmiştir.

Araştırma sorusu: Teknoloji ve görselden faydalanılarak oluşturulan edebiyat materyalleri, öğrencilerde ilgi uyandırarak, kalıcı ve isteyerek öğrenmeyi sağlar mı?

Hipotez: Teknoloji ve görsele dayalı oluşturulan edebiyat materyalleri öğrencilerde ilgi uyandıracak aynı zamanda da ezbere dayalı öğrenme yerine; eğlenerek ve isteyerek kolay, kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır.

Giriş

Tasarlamış olduğumuz bu materyalle hedefimiz, “Teknoloji ve görselden faydalanılarak oluşturulan edebiyat materyalleri, öğrencilerde ilgi uyandırarak, kalıcı ve isteyerek öğrenmeyi sağlar mı?” sorusuna cevap aramaktır. Çalışmamızın diğer çalışmalarından ayrılan yönü, daha önce yazar/şairlerin belirleyici özelliklerine yönelik bir materyale rastlanmamıştır. Bu bakımından bir ilk sayılabilir. Bilimsel makaleleri incelediğimizde eğitimde hem teknolojinin hem de görselliğin önemi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Değişen ve dönüşen dünyada, eğitim sistemi de büyük bir hızla değişmekte ve kendisini sürekli yenilemektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı da bu değişen sistemlerle beraber gelişmekte ve her geçen gün önemini artırmaktadır. Eğitim sistemimizde teknoloji kullanımına önem verilmeye başlanması 1990’lı senelerle birlikte ortaya çıkmaya başlamıştır. MEB’in ortaya koyduğu çeşitli çalışmalar ile öncelikle idari sistemdeki geleneksel yapıyı değiştirmeyi ve teknolojiye içerikten çok her idari birimde kullanılabilcek teknolojik cihaz-alet sayısını artırmayı ve bu artışa önem vermeyi amaçlamışlardır(ÇİFCİ, 2013). Bu durum pek çok ders için geçerlidir ve edebiyat dersi de

bunlardan bir tanesidir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Edebiyatı müfredat programı içinde ders işleniş teknikleri, araç ve gereç kullanımı başlığında şunu belirtmektedir; “Konuların işlenişinde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır. Tepegöz, televizyon, kasetçalar, video, projektör gibi araçlar etkili bir biçimde kullanılmalıdır” (2012, s. 10). Buradan da anlaşılacağı üzere teknolojik araçların ders içi ve dışında etkin olarak kullanılması öğrencilerden beklenilmektedir.

Edebiyat derslerinde teknoloji kullanımı sağladığı avantajlardan dolayı büyük bir önem taşımaktadır. Bu avantajlar arasında önemli olanlardan bazıları şu şekildedir; “Öğretmen ve öğrencilere araştırmalarda geniş olanaklar sunması, eğitimcilerin ve öğrencilerin kendilerini yenilemelerine fırsat sağlaması, yeniliklerin ve gelişmelerin sınıf içinde takip edilebilmesi, konferans yoluyla öğretimin yapılması olanağı, yaratıcılığı ve paylaşımcılığı artırması, elektronik posta aracılığıyla dosya ve kaynak aktarımını hızlandırması” (KARAHAN, 2001, s. 90).

“Eğitimde çekiciliği çok, kullanımı kolay ve ihtiyaçları büyük ölçüde karşılayan programların kullanılması gerekliliği zorunludur. Okullarda her ders için kullanılabilen belirli yazılım programları bilgisayar kullanımının da katkısıyla oluşturulmaktadır.” (ERGUN, 1991, s. 3). Ergun’a göre dil ve edebiyat derslerinde kullanılabilen, ücretli olmayan pek çok yazılım programı mevcuttur; “kelime işlem, veri tabanı, elektronik tablola, grafik-şekil-yazı programları (podcast, moviemaker)” (1991, s. 4).

“Yazınsal, görsel ve işitsel öğrenimi kolaylaştıracak her türlü yazılım ve donanımın kullanılabilmesini belirterek; Cd-dvd, internet, her türlü bilgisayar ve destekli cihazlar, kasetler, görsel videolar şeklinde özetlemiştir. Buna ek olarak, Angelo ve Woosley (2007) ise eğitimsel teknoloji denildiğinde sadece bilgisayarın akla geldiğini ancak video, internet, çeşitli yazılım programları, multimedya desteği, ses ve görüntü desteği, uzaktan öğrenmede kullanılacak çeşitli cihazlar, simülasyonlar, cd-dvd yazılımları, elektronik portfolyo donanımları gibi çok farklı cihaz ve yazılımların kullanılabilmesini aktarmaktadır (TOMLINSON, 2001).

Teknolojik cihazların eğitsel amaçlı olarak kullanımlarıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin yeni bilgilerden haberdar olması, eğitsel mekânlardan tasarruf sağlama, eğitim hizmetlerinde maliyeti düşürme, eğitim ve öğretim kalitesini yükseltme gibi avantajlar sağlanmaktadır. Ayrıca, öğrenme ve kavrama hızının artırılması, farklı öğrenci tiplerine hitap edebilme, güvenilirliği ve eşitliği sağlama, konuların kaydedilerek tekrar tekrar aynı biçimde aktarılabilmesi, hareket, ses, resim, müzik ve grafik gibi öğelerin hep beraber

kullanılabilmesi gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (ALKAN, 1995). Edebiyat eğitiminde teknolojiyi kullanmak, eğitimi daha kaliteli hale getirecek ve verimi artıracaktır.

“Az zamanda çok içerik öğrenme, öğrencilerin derse ve öğretmenlerine karşı daha düzgün bir davranış beslemeleri, eğitim başarısında görülen artış, derse katılımında büyük bir artışın olması”(SCHACTER, 1999 s. 1-5). Buradan da anlaşılacağı üzere edebiyat öğretiminde teknolojiyi etkin biçimde kullanmak, öğrenci ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta ve zaman tasarrufu sağlamaktadır.

Oyun; hareket, duyuşsal ve bilişsel becerilerin üzerinde etkili olduğu bir süreçtir. Karar verebilme, akılda tutabilme, gözlemlenme, akıl yürütebilme, problem çözebilme ve yaratıcı düşünebilme oyunla kazanılan önemli becerilerdir.(Çavuş;2016) İşte tam bu sayede oyun eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Fakat yapmış olduğumuz araştırmalar neticesinde edebiyat dersinin hem öğretiminde hem de öğreniminde teknolojik materyallerin yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Tasarlanan bu “TÜRK EDEBİYATINDAKİ BAZI YAZAR VE ŞAİRLERİN KİM OLDUKLARINI BULMA OYUNU” isimli materyalle, öğrencilere yeni bir öğretim materyali kazandırılmasının bu yüzden önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Önce edebiyat dersi yazılı sınavlarının sonuçlarını gözlemledik ve değerlendirdik. Daha sonra “Basit Gözlem” yönteminin alt dalı olan “Katılımlı Gözlem” yöntemiyle sanatçı-unvan öğrenilmesinde oyuna dayalı materyallerin ne kadar etkili olabileceğini “TÜRK EDEBİYATINDAKİ BAZI YAZAR VE ŞAİRLERİN KİM OLDUKLARINI BULMA OYUNU” ile analiz ettik.

Oyunumuz “Unity Programı” ile “Visual Studio C#” program dili kullanılarak tasarlanmış olup telefon, tablet, okullardaki akıllı tahtalar veya bilgisayarlarda kullanılabilir. Tasarlanmış olduğumuz oyunda yazar/şairin görseli ile belirleyici özellikleri ekranda aynı anda verilerek öğrencilerden belirli bir süre içerisinde aşağıdaki dört şıktan hangisinin doğru şık olduğunu bulmaları istenmektedir. Her doğru soru 5 puandır. Öğrenci sorunun üst kısmında soldan sağa sırasıyla kaçınıcı soruda olduğunu, kaç saniyesinin kaldığını ve kaç puanda olduğunu aynı anda görebilmektedir. Eğer soru doğru cevaplanırsa “yeşil”, yanlış cevaplanırsa “kırmızı” renkli buton yanmaktadır. Sorulara 10 saniye içerisinde cevap verilmezse oyun sıfırlanıp tekrar başlamaktadır. Oyun her başladığında ise soruların yerleri değişmektedir. Oyunun sonunda ise skor tablosu yer

almaktadır. Öğrenci burada oyunun sonunda kaç doğrusunun olduğunu, kaç yanlışının olduğunu ve kaç puan aldığını görebilmektedir.

Hedef kitlemiz olan öğrenciler arasında “Basit Gözlem” yönteminin alt dalı olan “Katılımlı Gözlem” yöntemiyle yapılan uygulamalar sonucunda görüldü ki geliştirmiş olduğumuz bu materyalle bilgiye görsellik katıp onu ilgi çekici hale getirerek öğrencinin ilgisini çekerek ezbere dayalı, unutulma ihtimali yüksek bilginin yerine; severek öğrenilen kalıcı bilgiye ulaşılmış oldu.

Sınav Analizlerinin Grafikleri Aşağıdaki Gibidir:

11-A SINIFI

Yazar/şairlerin “belirleyici özellikleri”(unvanları) içerikli soru **6. soru** ve analiz yüzdesi **%40** olup **kırmızı** renkle gösterilmiştir.

DERS		SINIF MEV.		SINIF		SINAV TARİHİ		SINAV DÖNEMİ VE NO				NOT	
TÜRK EDEBİYATI		35		11-A		18.03.2021		I.	DÖNEM	I.	YAZILI		
SORU NO		1	2	3	4	5	6	7					
SORUNUN KONUSU		Toplam Edebiyat Bilgi	Yazık, Düzleme	Sınıfları Edebiyatın Akademiyle İlişkisi	Değer Verme	Thema Edebiyat Sanatı Üstün	Sanal Üstün	Thema Edebiyat I. Dönem Üstün					
Tam 100 Puan		10	30	10	10	10	10	10					
NO	SORUNUN PUAN DEĞERİ	10	30	10	10	10	10	10					
1	22 d	3,5	9	3,5	6	10	4	6					
2	52 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	24	10	10	10	10	10					
3	76 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	27	10	8	10	8	10					
4	77 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	6	2,5	6	5,5	10	10					
5	154 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	9	3,5	3	10	4	8,5					
6	222 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	9	15	7,5	8	10	0	15					
7	261 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	6	3,5	4	5,5	2	0					
8	278 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	5,5	24	10	8	7,5	12	6					
9	600 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	9	10	6	8	12	9					
10	602 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	24	10	10	10	10	10					
11	605 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	1,5	18	5	8	7,5	0	10					
12	613 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	30	10	6	10	8	10					
13	614 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	4	12	10	10	4	8						
14	621 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	21	10	8	10	6	10					
15	633 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	30	10	6	10	14	10					
16	626 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	24	10	8	8	12	10					
17	636 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	18	8	8	10	14	10					
18	643 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	18	7,5	8	4,5	2	6					
19	647 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	0	0	0	0	0	0	0					
20	656 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	30	10	10	10	14	10					
21	671 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	24	10	8	10	12	10					
22	672 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2,5	15	5	4	7,5	8	6					
23	675 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	21	10	10	12	8						
24	690 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	6	5	6	10	4	8					
25	692 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	0	12	10	8	8	6	2					
26	697 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	21	10	10	10	4	10					
27	713 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	24	0	8	10	12	10					
28	727 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	12	10	8	0	10	10					
29	732 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	21	10	8	10	10	10					
30	739 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	27	10	8	10	18	10					
31	742 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	4	12	10	8	10	6	10					
32	754 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	15	9,5	10	7,5	6	8					
33	758 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	0	3	5	6	5	6	6					
34	771 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	6	10	8	7,5	6	8,5					
35	772 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	18	10	8	10	10	10					
SORULARIN YAPILMA ORANI(%) :		58	55	79	75	85	40	81					
EN DÜŞÜK NOT :		0											
EN YÜKSEK NOT :		94											
SINIF ORTALAMASI :													
BAŞARI LI ÖĞRENCİ SAYISI :		0											
BAŞARISIZ ÖĞRENCİ SAYISI :		0											
SINIFIN % BAŞARI ORANI :		%0											
NOT DAĞILIM ÇİZELGESİ													
DÜZENLEYEN													
Okul Müdürü													
Değerlendirme ve Görüşler :													

GRAFİK:1

11-E SINIFI

Yazar/şairlerin “belirleyici özellikleri”(unvanları) içerikli sorular **6** ve **7. sorular**dır. Analiz yüzdeleri **%28** ve **%38** olup **sarı** renkle gösterilmiştir.

DERS		SINIF MEV.		SINIF		SINAV TARİHİ		SINAV DÖNEMİ VE NO				NOT
TÜRK EDEBİYATI		32		11-E		18.03.2021		I. DÖNEM		I. YAZILI		
SORU NO		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
SORUNUN KONUSU		Tanimat Edebiyatı: Haratik Dönemin Özellikleri	Tanimat Döneminde Okuldan Gazeteler	Tanimat Edebiyatı: I. Dönem Genel Özellikleri	Tanimat Edebiyatı: Öyküci Mehter'in Özellikleri	Tanimat Edebiyatı: Şiir Genel Özellikleri	Siyasetçilerin	Sanatçıların	Sanatçıların	Tanimat Edebiyatında Gazetelerin Önemi		
Tam 100 Puan		10	10	10	10	20	10	10	10			
NO	SORUNUN PUAN DEĞERİ	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	203 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	2	4	4	10	0	0	2	5		
2	266 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	6	8	4	0	10	0	5	5		
3	139 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	4	2	8	2	4	10	0	0	0		
4	138 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	8	6	6	8	8	0	6	8		
5	237 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	8	10	10	10	0	0	2	2		
6	209 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	4	6	4	2	0	0	0	10		
7	59 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	2	4	4	2	10	0	4	10		
8	137 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	5	5	5	4	10	5	2	10		
9	197 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	8	8	6	10	6	15	0	0	2		
10	783 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	8	10	2	10	20	10	4	10		
11	142 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	6	8	6	6	5	0	0	4		
12	252 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	0	0	4	4	10	0	0	10		
13	81 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	0	4	8	2	2	5	0	2	5		
14	184 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	2	4	6	6	4	10	4	2	0		
15	204 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	4	8	2	4	10	0	0	4		
16	154 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	4	4	10	5	20	5	10	10		
17	227 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	10	7	5	8	15	5	10	10		
18	255 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	10	6	8	10	6	15	0	10	5		
19	206 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	4	0	2	0	4	10	0	0	5		
20	120 ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI	6	8	4	4	4	5	0	4	5		
SORULARIN YAPILMA ORANI(%)		85	73	77	61	45	40	28	38	51		
EN DÜŞÜK NOT :		25										
EN YÜKSEK NOT :		88										
SINIF ORT A LA M A S I :												
BA Ş A R I L I Ö Ğ R E N C İ S A Y I S I : BA Ş A R I S I Z Ö Ğ R E N C İ S A Y I S I : SINIFIN % BA Ş A R I O R A N I :												
NOT DAĞILIM ÇİZELGESİ												
D Ü Z E N L E Y E N												
Okul Müdürü												
Değerlendirme ve Görüşler:												
Başarı												
Başarı												

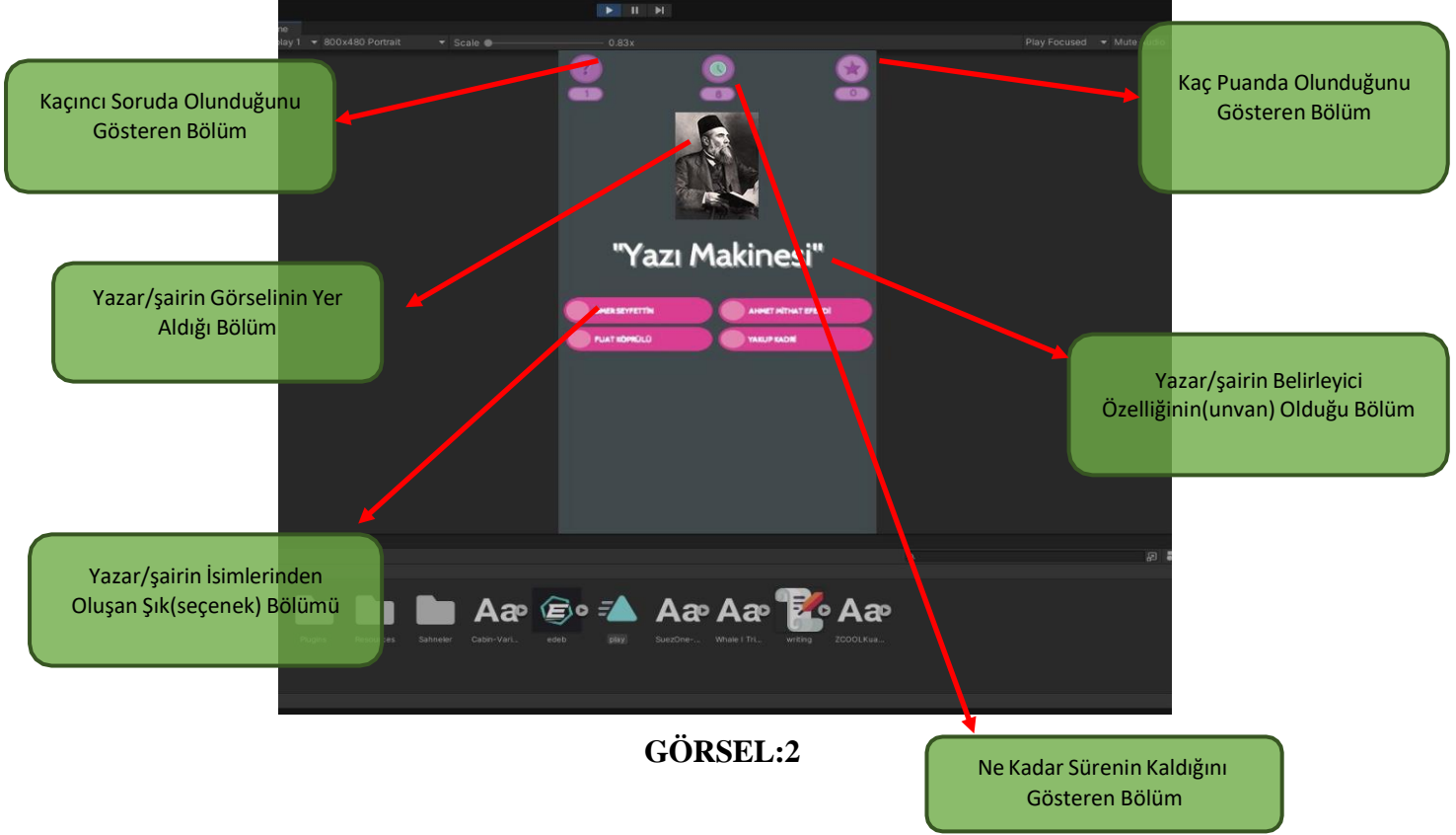
GRAFİK:2

Tasarlanan materyalde kullanılmak üzere belirlenmiş 24 yazar/şairin görselleriyle birlikte belirleyici özelliklerinin(unvanları) tablo hali:

TÜRK EDEBİYATINDA BAZI SANATÇILARIN UNVANLARI								
Istırap şairi	Şairler sultanı	Hiciv ustası	Hacı kalfa	Eğlence şairi	Vatan şairi	Şair-i azam	Ağritlar şairi	Mistik şair
								
Fuzuli	Baki	Nef'i	Kâtip Çelebi	Nedim	Namık Kemal	Abdülhak Hamit Tarhan	Recaizade Mahmut Ekrem	Necip Fazıl Kısakürek
Millî şair	Sokağı edebiyata taşıyan romancı	Server bedi	Bayrak şairi	Evler şairi	Çimdik	Kirpi	Yazı makinesi	İstanbul dykücüsü
								
Mehmet Emin Yurdakul	Hüseyin Rahmi Gürpınar	Peyami Safa	Arif Nihat Asya	Behçet Necatigil	Yusuf Ziya Ortaç	Refik Halit Karay	Ahmet Mithat Efendi	Sait Faik Abasıyanık
Ölüm şairi	Deli ozan	İstanbul şairi	Ümmetçi şair	Anadolu şairi	Sokağı şaire getiren şair			
								
Cahit Sıtkı Tarancı	Faruk Nafiz Çamlıbel	Yahya Kemal Beyatlı	Mehmet Akif Ersoy	Ömer Bedrettin Uşaklı	Orhan Veli Kanık			

GÖRSEL: 1

Oyunun “Unity Programı” ve “Visual Studio C#” Program Diliyle Tasarlanmış Hali Aşağıdaki Gibidir:



GÖRSEL:2

Ne Kadar Sürenin Kaldığını Gösteren Bölüm

Proje İş-Zaman Çizelgesi:

İşin Tanımı	EYLÜL	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK
Literatür Taraması	X	X	X	X	
Arazi Çalışması			X	X	
Verilerin Toplanması ve Analizi			X	X	
Proje Raporu Yazımı					X

Bulgular

Elde ettiğimiz gözlemlerimiz neticesinde, tasarlamış olduğumuz “TÜRK EDEBİYATINDAKİ BAZI YAZAR VE ŞAİRLERİN KİM OLDUKLARINI BULMA OYUNU” isimli materyalin merkezinde, oyun temelli öğrenme olduğundan, sanatçıların belirleyici özelliklerinin öğrenilmesinde coşku ve keşfetme temelli bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırladığı için eğlenerek ve severek öğrenmeyi sağlamıştır. Bu eğlenerek ve severek öğrenme ile birlikte de aşağıdaki özelliklerin öğrencilerde geliştiği saptanmıştır:

- Akılda tutabilme
- Akıl yürütebilme
- Problem çözebilme
- Yaratıcı düşünme

Sonuç ve Tartışma

“Yazar/şairlerinin belirleyici özelliklerinin öğrenilmesinde teknoloji ve görselden faydalanılarak oluşturulan edebiyat materyalleri, öğrencilerde ilgi uyandırarak, kalıcı ve isteyerek öğrenmeyi sağlar mı?” sorusundan hareketle elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda görüldü ki oyuna dayalı materyaller, eğlenerek ve severek öğrenmeyi sağladığı için öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Bu yüzden edebiyatın öğrenilmesinde tasarlanmış olduğumuz “TÜRK EDEBİYATINDAKİ BAZI YAZAR VE ŞAİRLERİN KİM OLDUKLARINI BULMA OYUNU” isimli oyun etkili olmuştur. Öğrencilerde yaratıcı düşünme, akılda tutabilme, akıl yürütme ve problem çözebilme becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağladığı görülmüştür. Böylelikle de severek ve eğlenerek öğrenme sağlanmıştır.

Öneriler

Benzer çalışmalar “tarih” dersi ile ilgili “tarihî olay veya zaman kavramları”, “Coğrafya” dersi ile ilgili de “göller ya da dağlarla” ilgili tasarlanabilir. Biz oyunumuzu okulumuzda akıllı tahtalarda, sınıf içi öğrenciler arasında gruplar oluşturarak yarışma şeklinde uyguladık. Oyunumuzu Google Play’a yükleyip herkesin kolaylıkla oradan tablet, cep telefonu veya bilgisayarına indirmesine olanak sağlamayı ve böylelikle tüm Türkiye’ye yaymayı planlamaktayız. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağına(EBA) da yükleyerek öğrencilerin yine oradan da ücretsiz faydalanmasını sağlamayı hedeflemekteyiz..

Benzer çalışma yapmak isteyenler, bizim yaptığımız gibi okullardaki akıllı tahtalarda, sınıf içi öğrenciler arasında gruplar oluşturarak yarışma şeklinde uygulayabilirler. Ayrıca Google Play, Eğitim Bilişim Ağı’na(EBA) da yükleyerek öğrencilerin yine oradan da ücretsiz faydalanmasını sağlayabilirler.

Kaynaklar

- AKSOY, H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. Eğitim Bilim Toplum, 9, 4-23.
- ALKAN, C. (2011). Educational Technology. Anı Yayıncılık.
- ÇİFCİ, Ceyhun. (2013). Edebiyat Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması.
- KARAHAN, M. (2001). Eğitimde Bilgi Teknolojileri.
- Türk Edebiyatı Müfredat Programı (2011-2012). Erişim Tarihi: 08.12.2021, Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=100>
- YALIN, H. İ. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Nobel Yayıncılık.
- ÇELİKBAĞ F. & SAYLAN M. (2019). Edebiyat El Kitabı. Ankara: Copyright Limit Yayınları.
- TATLI T. (2018). Konu Anlatımlı Edebiyat. Ankara: Palme Yayınevi.
- <https://www.ankaraka.org.tr/archive/files/yayinlar/ankaraka-dijital-oyun-sektoru.pdf>
- <https://yasirkula.com/ziyaretci-defteri/>
- <https://www.udemy.com/course/unity-dersleri/>
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad>

Yaşamın Merkezi MatemaTİK eTwinning Projesi

Ebru ALTINDAL

Okul Öncesi Öğretmeni Yıldız Güral Kızılay Anaokulu BURDUR

EbruAltindal1515@gmail.com

Özet

Hayatımızda her alanda karşımıza çıkan matematik çok önemli bir konumda iken öğrencilerimiz, büyüklerimiz için de en korkulan ders konumundadır. Bu çalışmanın amacı farklı ülke ve kültürlerdeki öğrencilerimizin öğrenmenin yenilikçi bir yolu olan eTwinning ile matematik ifadesinin çocuklarımız üzerindeki olumsuz etkisini erken yaşta olumluya dönüştürmektir. Matematik günlük hayatta karşılaştığımız problem ya da durumları sembol ve hesaplamalar yaparak kullandığımız bir dildir.

Bu bağlamda web2 araçları jigsawplanet-code.org-tangram-liveworksheets ile matematik oyunları, oyun parçaları taşlarla doğada şekillerle matematik, 8 farklı okul 2 ülke ortak işbirlikli muzogram ile kendi şarkımızı, hikaye yazarak drama ile canlandırma, okullarımızın şartlarına göre matematik duvarı-köşesi oluşturarak sanat, geri dönüşüm ile origami ve matematik materyali tasarlayarak küçük yaşta 21.yy becerileri ile günlük yaşam becerilerini içine alarak somutlaştırarak, yaparak-yaşayarak, deneyerek işbirliği içinde kalıcı hale getirilmesi hedeflendi. Projemiz Türkiye’den 4-6 yaş 66 okul öncesi öğrenci, 8-10 yaş ilkokul düzeyi 20 öğrenci, Azerbaycan 9 yaş 10 öğrenci; toplamda 86 Türkiye’den 10 Azerbaycan’dan 96 öğrenci 8 öğretmenle tamamlanmıştır. Velilerimiz ön-son test, tasarım çalışmaları proje değerlendirme ve broşür çalışmalarımızda yaygınlaştırma amaçlı bizimle yer almıştır. Proje ortakları ile soruları belirlediğimiz Ön analiz anketinde velilerimizin ve öğrencilerimizin matematik kelimesini duyunca korkarak yaklaştıkları gözlemlendi. Bu amaçla “Yaşamın Merkezi MatemaTİK” mottosuyla Azerbaycan ve Türkiye’nin 8 farklı okulu

(Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, öğrenciler, veliler, paydaşlar) ortak ve işbirlikli çalışmalarla öğrencilerimizin hazırbulunuşlukları analiz edildi. Katılımcılarımız olan veli ve öğrencilerimize, yapılandırılmış görüşme tekniği ile Google formda hazırlanarak cevaplanan yanıtlar bulguların tanımlanması ve yorumlanması ile analiz edildi.

Proje başında ve sonunda hazırladığımız doküman analiz formları e tabloda pasta grafiği şeklinde analiz edilmiş elde edilen sonuçlarda öğrencilerimizin matematik kelimesini duyunca mutlu oldukları, eğlendikleri, oyun oynamak istedikleri, velilerimizin zihinlerdeki matematik kavramın farklı bakış açısının oluştuğunu gözlemledikleri, çocuklarının okula karşı ilgilerinin arttığı aktif katıldıkları ve ülkemiz dışındaki hayatı keşfettikleri görüldü. Öğretmenlerimizin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları ile hayatımızın her alanında matematiğin olduğu gözlemlendi. Çalışmamız diğer paydaşlarımızla basın yayın organları ile yaygınlaştırıldı.

Anahtar kelimeler: Web2, Matematik, e-Twinning, 21.yy becerileri, Muzogram, Günlük Yaşam Becerileri, Türkiye, Azerbaycan

Giriş

Hayatımızda her alanda karşımıza çıkan matematik çok önemli bir konumda iken öğrencilerimiz, büyüklerimiz için de en korkulan ders konumundadır. Bu çalışmanın amacı farklı ülke ve kültürlerdeki öğrencilerimizin öğrenmenin yenilikçi bir yolu olan eTwinning ile matematik ifadesinin çocuklarımız üzerindeki olumsuz etkisini erken yaşta olumluya dönüştürmektir

- Projemiz Türkiye'den 4-6 yaş 66 okul öncesi öğrenci,
- 8-10 yaş ilkokul düzeyi 20 öğrenci,
- Azerbaycan 9 yaş 10 öğrenci;
- Toplamda 86 Türkiye'den, 10 Azerbaycan'dan 96 öğrenci 8 öğretmen ve paydaşlarla tamamlanmıştır.



Yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim ve öğrenme-öğretme alanında meydana gelen gelişim ve değişimler eğitimde yeni yaklaşımların doğmasına neden olmuştur. Bu değişim ve gelişim matematik eğitimi için de geçerlidir. Geleneksel matematik eğitiminde, çocuğun pasif alıcı konumunda olduğu matematiksel bilgilerin küçük parçalar halinde çocuklara sunulduğu ve çok tekrarlarla öğrenmeleri beklenmekteyken günümüzde problem çözme, akıl yürütme, tahminde bulunma, desen arama gibi beceriler ön plana çıkarak matematiksel düşünmenin gerekliliği ortaya konulmaktadır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2014: 24). Bununla birlikte çağın ihtiyacına uygun bireyleri yetiştirmek için programlarda yer alan problem çözme, akıl yürütme gibi becerilerin kazanılması ve matematikte yetkin bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009; MEB, 2018).

Yaşamın Merkezi MatemaTİK eTwinning projemizde çocuklarımıza matematiği eğlenerek sevdirmek amaçlanmıştır. Bu proje ile çocuklar matematiğe koşacak...

- ✓ Matematiğin soyut bir ders olmaktan çıkarılması
- ✓ Günlük yaşam becerilerine uyarlanarak kalıcı ve severek öğrenilmesinin sağlanması

- ✓ 21 yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi
- ✓ Öğrencilerimizi bilgi okuryazarlığını öğretmek için teşvik edilmesi
- ✓ Doğada gözlemleyerek öğrenmesi
- ✓ Gizli öğrenme amaçlanmıştır.

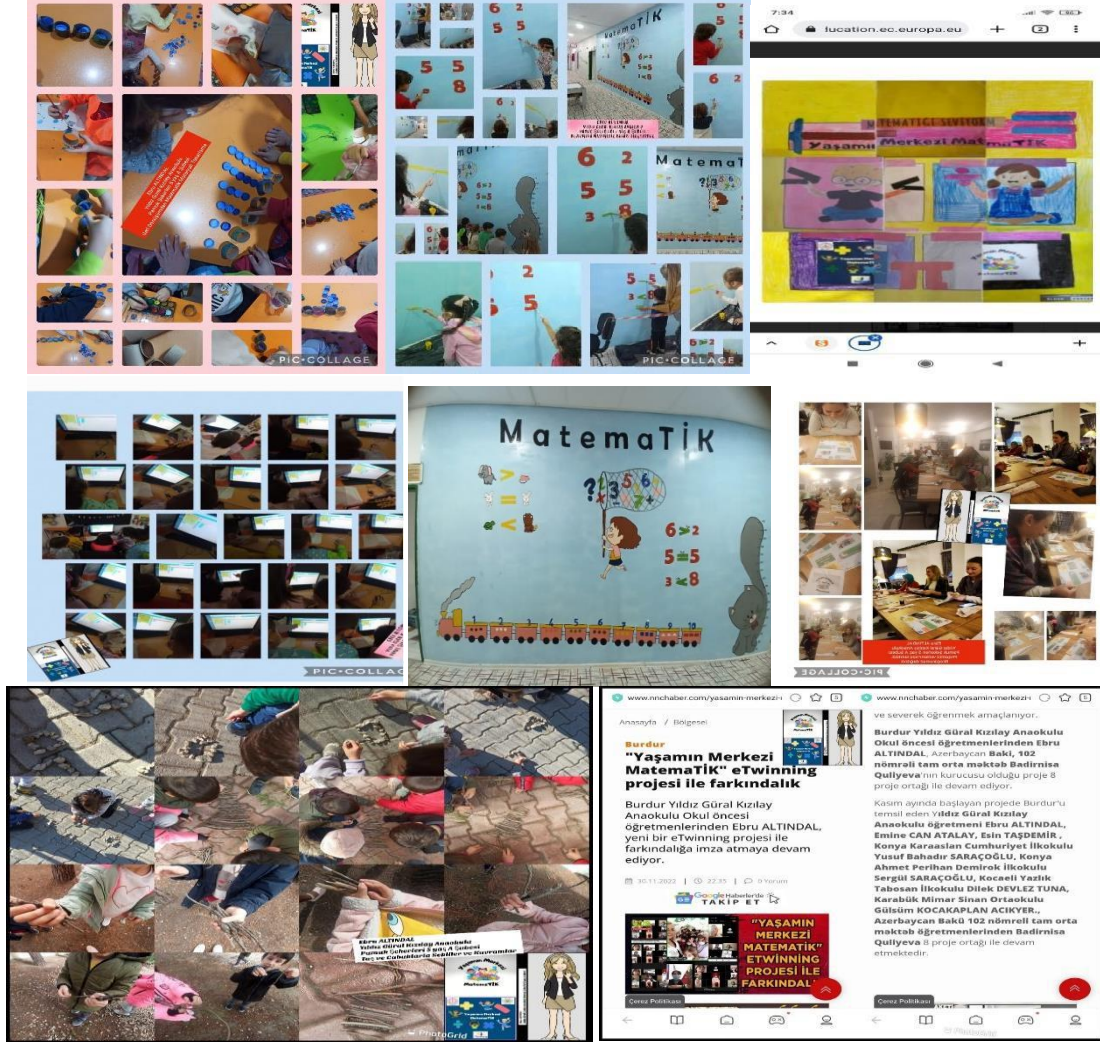
Yöntem

“Yaşamın Merkezi MatemaTİK” mottosuyla Azerbaycan Bakü 102 Nomreli Tam Orta Mektebi öğretmeni Badirisa Quliyeva Türkiye’den Yıldız Gural Kızılay Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Ebru ALTINDAL kuruculuğunu yaptığımız Azerbaycan’dan 1, Türkiye’den 7 ortakla başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Günlük deneyimler okul öncesi çocuklarının matematikte ilerlemelerini sağlarlar. (Dodge, Colker ve Heroman, 2002 s.134). Web2 ile desteklediğimiz projemiz 21.yy becerilerini de içine alarak günlük yaşam becerilerimizle öğrencilerimize erken yaşta hayatımızın her alanında olan ama hep korkulan matematiği disiplinler arası bir yaklaşımla somutlaştırarak eğlenerek sevdirmek amaçlanmıştır. Proje çıktılarımıza göre de bunu gerçekleştirdik. Kasım ayında başlayıp 3 ay süren projemiz Ocak ayında başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Bu çalışmalarımız için öğrenci velilerimizden İzin Belgeleri alınmıştır. e-güvenlik kurallarına dikkat edilmiştir. Eğitimsel yenilikçilik olarak codeweek, güvenli internet, web2 araçları öğretimi konularında birçok çalışmalar yapıldı ve 21.yy becerileri günümüz teknolojileri ile kazandırılmaya çalışıldı. Bu bağlamda kullandığımız web2 araçlarından bazıları:

- ✚ jigsawplanet-code.org-tangram-liveworksheets-su doku vb. birçok araç ile matematik oyunları
- ✚ 8 farklı okul 2 ülke ortak işbirlikli muzogram ile kendi şarkımızı
- ✚ Odun parçaları taşlarla doğada şekillerle Matematik
- ✚ Blockposter, mosaically, Hikaye resimleyerek, drama ile canlandırarak vb. ortak- işbirlikli çalışmalarla bütünün parçası yapbozun parçası olarak kendini değerli hissetme, grup olma, duygularını yaşayarak öğrenmişlerdir
- ✚ Okullarımızın şartlarına göre matematik duvarı-köşesi oluşturarak sanat,

- Geri dönüşüm ile origami ve matematik materyali tasarlayarak küçük yaşta 21.yy becerileri ile günlük yaşam becerilerini içine alarak somutlaştırarak, yaparak-yaşayarak, deneyerek işbirliği içinde kalıcı hale getirilmesi hedeflendi.

Etkinliklerimizden bazı kareler

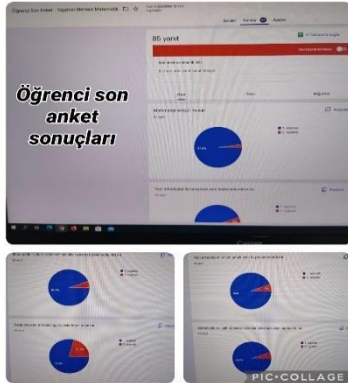


Bulgular

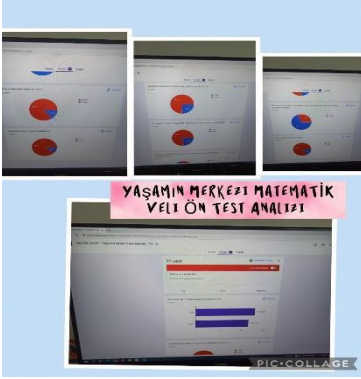
Baştan sonu öğrenci merkezli projemizde çeşitli formlar uygulayarak öğrencilerimizin, öğretmenlerimizin, velilerimizin bireysel karar verebilmelerine imkan tanıdık. Okul öncesi ve ilkokul, öğrenciler, öğretmenler, veliler, paydaşlar ortak ve işbirlikli çalışmalarla öğrencilerimizin hazır bulunuşlukları analiz edilmiştir. Katılımcılarımız olan veli ve öğrencilerimize, yapılandırılmış görüşme tekniği ile Google form hazırlanarak cevaplanan yanıtlar bulguların tanımlanması ve yorumlanması ile analiz edilmiştir. Etkinliklerimiz bu doğrultuda işbirliği içinde ortaklarımızla belirlenmiştir.



Öğrenci Ön Test Anket Sonuçları Analizine göre Öğrencilerimizde ortaklarımızla belirlediğimiz sorular sorulmuş buna göre katılım gösteren öğrencilerimiz geneli matematiği sevdiğini, oyunlarla matematiği önce duymadıklarını, daha önce eTwinning projesine katılmadıklarını, yeni arkadaşların onları heyecanlandıracağını söylemiştir.

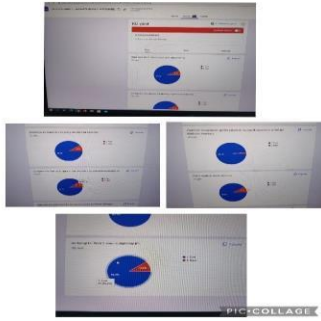


Öğrenci son test anket sonuçları ve analizi; Anket sonuçlarına göre öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerinin geliştiği, okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve eTwinning hakkında bilgi sahibi oldukları gözlemlendi



Veli ön test anket sonuçlarına göre daha önce çocuğu ile eTwinning projesine dahil olmayan ve e-Twinning hakkında bilgi sahibi olmayan velimiz çoğunlukta idi.

Veli son anket sonuçları



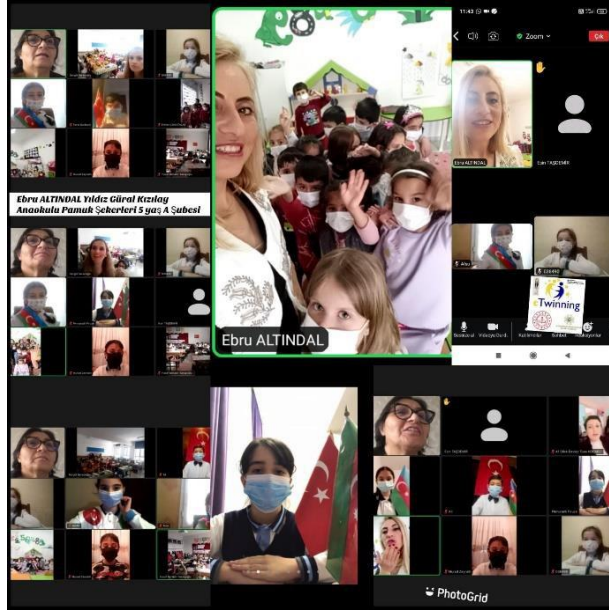
Son test sonuçlarına göre eTwinning i tanıyan veli sayımız oldukça artış göstermiştir. Ayrıca web2 araçlarını tanıyan veli sayısı artarak, matematiğin çocukların hayatını olumlu yönde etkilendiğini belirten veli sayısı çoğalmıştır.

Sonuçlar

Bu Proje Sonucunda; Daha önce hiç web2 aracı ile tanışmamış öğrencilerimiz, velilerimiz, öğretmenlerimiz bu araçları kullanmaya başladı. Öğrencilerimiz her gün ve her an matematiğin olduğunu fark edip okula daha mutlu gelmeye ve çevresindeki her şeyi sorgulamaya, grupta çalışmanın-ış birliğinin önemini kavrayarak kendi problemlerini kendileri çözer duruma geldi. Öğretmenlerimiz kişisel gelişimlerinin yanında mesleki gelişimlerine de yeni bilgiler katarak gelişimlerini sağlamıştır

Projemizin Çıktıları olarak...

- ❖ Artsteps ile Sanal Sergi,
- ❖ Dotstorming ile Serbest Kürsü Öğretmen Ön Son Değerlendirme,
- ❖ Notebookcast ile Veli Proje Değerlendirme,
- ❖ Okul Matematik Duvarı Oluşturma,
- ❖ Mozaically İşbirlikli Proje Çalışmalarımız ile projemiz kalıcı hale getirilmiştir
- ❖ Velilerimiz ile ayrı ayrı toplantılar yapılarak Matematik Seferberliği hakkında bilgilendirmeler yapılmış, broşürümüz paylaşılmıştır. Yerel medyada projemiz geniş yankı bulmuştur



Proje sonunda Öğrencilerimize Katılım Belgeleri verilmiştir

“Matematik esas olarak sabır olayıdır. Ezberleyerek değil keşfederek anlamak gerekir.” Cahit Arf

Proje Linklerimiz

<https://www.facebook.com/groups/1275764806548739> Proje Facebook grup
https://www.instagram.com/yasamin_merkezi_matematik/ Proje Instagram
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/9gxu0d3ja9qo3gp6> Proje okul web sitesi
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/fhpj1s6u12xsnrk6> Proje okul panomuz
https://767792.meb.k12.tr/icerikler/yasamin-merkezi-matematik-etwinning-projesi_13479022.html okul web proje haber
<https://www.nnchaber.com/yasamin-merkezi-matematik-etwinning-projesi-ile-farkindalik> Proje yerel haber
https://www.canva.com/design/DAFT5qgB97k/MslBtt0CIcSvv_-FDr3rig/edit?utm_content=DAFT5qgB97k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton proje tanıtım videosu
https://767792.meb.k12.tr/icerikler/yasamin-merkezi-matematik-etwinning-projesi-final-ciktilari_13834485.html proje çıktıları okul web yaygınlaşması
<https://online.flippingbook.com/view/284454221/> Proje Burdur eTwinning e dergi yaygınlaştırma
<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1nA7E5WJmepGWO755d5mNBaPXHKazUOY&usp=sharing> haritada biz
<https://padlet.com/ebrualtindal1515/8v7f3vuz0iws> Proje öğretmen tanıtımı
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/h3rccj26b1t6f2lg> Proje öğrenci tanıtımı
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/g5i5jyp5bapullg1> Proje okul ve şehir tanıtımı
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/wvppaohysze4iy5d> Proje müfredatla ilişkilendirme
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/xu7169w10p2erunu> Proje sosyal paylaşım sitesi
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/mlcvyiovz7z9x20y> Proje canva işbirlikli broşür
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/q1i3sfu79otnovkt> Proje yerel ulusal haber padleti
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/syno1t802b23gt6m> Proje Tangram padleti
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/m3u8i7brauhmgz4l> Proje jigsawplanet broşür oyunu padleti

<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/89qgozbfvn58gy7k> Proje kodlama padleti
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/r3kh6r15emlye1m0> Proje leveworksheet su doku padleti
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/hbjr1cwj38erp6zx> Proje blockposter ortak ürün padleti
<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3dd496b50630> Proje jigsawplanet 24 parca
<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=24e1528322c8> Proje jigsawplanet 12 parca
<https://padlet.com/eTwinningProjelerimiz/egbioc5ysifzpn8s> proje tanıtım video padletimiz
<https://www.liveworksheets.com/mo3285730hl> Proje su doku Oyunumuz kolay
<https://www.liveworksheets.com/hu3286266nv> Proje zor
https://zumpad.zum.de/p/Ya%C5%9Fam%C4%B1n_merkezi_MatemaT%C4%B0K Proje işbirlikli ortak şarkımız zumpad
<https://view.genial.ly/639ab95eb54acb00125fde98> Proje geri dönüşüm matematik Materyali Tasarlama
https://studio.code.org/s/pre-express-2022/lessons/3/levels/5?redirect_warning=true Proje kodlama oyunumuz
https://read.bookcreator.com/JUCh6BeDiZQXnOCAlo8n2AVGxYs2/8rhFEva_T_CoQB95wxsAEw Proje soru cevap ortak ürün
<https://youtu.be/0OwSmdno0eY> Proje şarkımız
<https://www.storyjumper.com/book/read/146800151> Proje ortak işbirlikli hikaye çalışmamız
<https://www.notebookcast.com/en/board/v6gwih71f0e5f> veli proje değerlendirmesi
<https://dotstorming.com/w/63c3a0f4b8ceb505ac132f17> Proje öğretmen serbest kürsü ön son değerlendirme

KAYNAKLAR

Dodge, D., T. Colker, L. Ve J. Heroman, C. (2002). The Creative Curriculum For
Preschool: Teaching Strategies. Inc.: Washington, Dc.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Talim ve Terbiye
Kurulu Başkanlığı, 2013.

MEB. Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.
sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018.

Olkun, Sinan ve Toluk-Uçar, Zülbiye. İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi (6.
Baskı). Ankara: Eğiten, 2014.

MY DIY EDUCATIONAL GAMES

Elif DİLEK

DERİNCE NENE HATUN İLKOKULU

edilek36@gmail.com

Özet

My Diy Educational Games yani Kendi Eğitici Oyunlarım adlı eTwinning Projesi 2 sene devam eden ve İspanya (2), Yunanistan(3) , Ürdün (2), Romanya (2) , Ukrayna (1) ,Türkiye (10) olmak üzere toplam 20 üyeli uluslararası bir e-Twinning projesidir. Zeka oyunları, "Eğlenirken öğrenme" ilkesine dayalı olarak zihinleri açar ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin mantıksal düşünme, akıl yürütme, sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Onların idraklarını uyanık tutar. Problem çözme becerilerini geliştirir. Zeka oyunlarının öğretilmesi, geri dönüşüm malzemeler kullanılarak zeka oyun setleri yapımı ve zeka oyunlarının Web2.0 araçları kullanılarak dijital ortama taşınıp medya okur yazarlığının artırılması amacıyla kurulan projemizde proje ortaklarımız ile aylık bir takvim oluşturup zeka oyunlarını seçtik. Oyunlarımız sırası ile Sudoku, Skipity, Tactix, Mangala, Resfebe, Reversi , altıgen, Pentago, Koridor ve Tangram olarak belirlendi. Projemizin ilk aşamasında tüm proje ortaklarının ilgili zeka oyunlarında yetkinliğini artırmak amacıyla sertifikalı eğitim almaları sağlandı. Her oyunun kurallarını çocuklarımıza öğrettikten sonra önce çocukların geri dönüşüm malzemeler kullanarak oyun setlerini hazırlamalarını sağladık. Sonraki süreçte oyunları birlikte oynayıp turnuvalar

düzenledik. Hem oyun setlerimizi tasarlarken hem de bütün süreçleri, Web 2.0 araçları ve diğer uygulamalar ile dijital ortama taşıdık. Öğrencilerimiz her ay yeni bir animasyon yapma programı olan platagon ,toontastic , stopmotion, thinglink gibi bir web aracını öğrenmelerini sağladık. Güvenli internet gününde online ortamda uzman daveti, Kodlama haftası etkinlikleri ile dijital medya okuryazarlığını arttırdık. Çocukların online ortamda da olsa uluslararası etkileşim kurmaları, yabancı kültürleri tanımaları, yabancı olsa da oyun dilinde bir araya gelmeleri sağlandı. Yapılan anketler ile yapılan tüm çalışmaların çocuklar üzerindeki olumlu etkileri değerlendirildi. Ortak turnuvalar, etkinlikler ve sergiler düzenlenerek işbirliği ve takım çalışması becerileri geliştirildi.

Giriş

Akıl oyunları ya da zeka oyunları, akademik bilgi ve yeterliklerden bağımsız olarak derinlemesine düşünme, strateji geliştirme ve akıl yürütme gücü gerektiren oyunlardır. Günlük hayatta da karşılaşılabilecek sorunlar da dahil her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir. Belirli kuralları, hedefi ve/veya kazanan-kaybedeni belirleyen durumları bulunan, çözülmeyi bekleyen problematik bir bağlam ortaya koyan, şans faktörünün en az olduğu, uzamsal düşünme yeteneğinin, psiko-motor becerilerinin, hafıza ve dikkat gücünün, temel matematik becerilerinin ve bilişsel stratejilerin işe koşulmasını gerektiren oyunlardır. Bu oyunlarda amaç zihinsel olarak zorlayıcı belirli bir sorunu çözmek veya belirli bir görevi başarmaktır. Zeka oyunları kişilerin çabuk ve doğru karar verebilmelerini, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmelerini ve kendi potansiyellerinin farkına varabilmelerini sağlar; beyine egzersiz yaptırarak bireylerin bilişsel işlevlerini, akıl yürütme ve mantıksal düşünme kabiliyetlerini, hayal gücü, hafıza, kombinasyon, mantık ve stratejik yargılar, gevşeme ve geliştirme, özgün ve yapıcı, yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Bu oyunlar bireylerin yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların eğlenceli zaman geçirmesini sağlayarak, kötü alışkanlıklar edinmelerinin de önüne geçmektedir. O halde çocukların erken yaşta zekâ oyunları ile tanışması, evde ailesiyle ya da okulda arkadaşlarıyla zekâ oyunları oynaması çocuğun gelişiminde çok önemlidir. Özellikle okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarında, öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi için bu tür oyunlardan yararlanılabilir. Okullarda öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak onların zihinsel kapasitelerinin, becerilerinin geliştirilmesinde yeterli değildir. Bu noktada, öğrencilerin çeşitli oyunlar ve etkinliklerle bilişsel kapasitelerinin, problem çözme, düşünme, bir

problemin çözümünde farklı stratejiler oluşturma ve kullanma becerilerinin geliştirilmesinde zeka oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Yöntemler

Zeka oyunlarının bireyin gelişimine bu denli katkı sağladığı ortada iken, halen ilkokul müfredatında yer almamasını bir eksiklik olarak değerlendirdik ve projemizi bu amaçla kurup, 2 yıllık bir zamana yayarak çocukların adeta müfredat dersi gibi akıllı oyunlarına bağlı kalmalarını sağladık. Çocuklarımızın evde veya okulda, arkadaş veya aile fark etmeksizin mekan ve kişiden bağımsız zeka oyunları oynayarak hem eğlenip hem de öğrenebileceklerini görmelerini istedik. Projeye başlamadan önce zeka oyunları kursunu tamamlayarak sertifikalarımızı aldık. Proje süresince sınıftaki Suriyeli, Afgan, Malezyalı öğrencilerim, Williams sendromlu öğrencim ve hafif zeka engelli tanımlı 2 kaynaştırma öğrencilerim olmasına rağmen eğlenceli ve istekle yürütmesinin sebebi oyunun evrensel bir dil olmasıydı.



Projemizde işbirliğini ve öğrenciyi tamamen merkeze aldık. Proje görevlendirmelerinde nihai listeyi hazırlamadan önce tüm ortaklara hangi görevleri yapmak istediklerini ve hangi konularda etkili olduklarını yazmalarını istedik. Gönüllülük esaslı yapılan görevlendirmelerde herhangi bir aksaklık ya da gecikme yaşanmadı. Seçeceğimiz etkinliklerde görüş ve önerilere dikkat ettiğimiz için sık sık anket uyguladık. Projemizin başında her ayın ilk günü akşam saat 9.00 u proje öğretmen toplantı saatimiz olarak belirlediğimiz için düzenli ve katılımlı toplantılarımızı gerçekleştirdik. Öğretmen listelerini kura ile belirledik. İşbirlikli çalışmalarda, ortak ve takım çalışmalarında iletişimin ve takım sinerjisinin sağlanması için proje whatsapp grubunu, zoom toplantılarını kullandık. Her toplantı sonrası alınan karar ve aylık çalışmalarımızı twinspace anasayfada, bültende ve whatsapp grubunda özet ve maddeler halinde duyurduk. To do list sayfası düzenleyerek her proje ortağının aylık görev ve etkinlikleri kaçırmamasını ve tamamlamasını hedefledik. Tüm bu süreçte öğrencilerimiz beraber çalıştığı diğer ülkelerdeki öğrencilerin çalışmalarını twinspace'den takip etti. Rap müzik yaparken birlikte şarkı bestelediler, kıyafetlerine beraber karar verdiler. Okul sonrası ve teneffüslerde provalar yaptılar.

Farklı ülkelerdeki öğrencilerin birbirleri için için hazırladığı oyunları (sudoku, resfebe, reversi, puzzle, pentago ve diğer oyunların wordwall ve learningapp oyunları) oynayarak uluslararası bir etkileşim kurdular

Güvenli internet gününde ortak çalışma yaparak ve uzman davetli online meeting düzenleyerek güvenli internete dikkat çektik. Tüm uzman davetli meetinglerimiz öncesinde ve sonrasında anketler ve lino.it gibi geri dönüt araçları ekledik. Başarı ve katılım



sertifikaları hazırlayarak öğrencilerimizi motive etmeye çalıştık. Öğrencilerimiz için web sayfalarında eğlenceli bir güvenli internet testi hazırladık.



Özellikle web 2.0 araçlarının öğrenciler tarafından öğrenilip etkin bir şekilde kullanmalarına destek olduk. Örneğin Story Jumper, Google Classroom da, Canva class, Pixtonclass da sınıf hesabı oluşturarak önce adım adım nasıl yapıldığını sınıfta ve bilgisayar odasında öğrenen öğrencilerim kendi hikaye kitaplarını, çizgi romanlarını ve canva videolarını yaptılar. Tüm turnuva ve proje duyuru afişlerini sınıfta öğrenciler ile beraber tasarladık. Twinspace sayfalarına girip diğer proje arkadaşlarının etkinliklerine beğeni ve yorum yapan öğrencilerimizin 21.yüzyıl teknoloji becerilerini edinmelerini, edilgen değil etken ve aktif olmalarını amaçladık.

Bulgular - Tartışma

Akıl oyunlarının müfredatı desteklemesi büyük avantaj sağladı. Ders akışı rutinin dışına çıkarak daha eğlenceli hale geldi. Derse ilgi ve katkıları arttı. Gerçekten eğlenerek öğrendik. Çocukların 21 yy. ın getirdiği dijitalleşme ve yaygınlaşan teknoloji ile sadece bir alıcı olarak kalmayıp web 2.0 araçlarını kullanarak veri üreten tarafta yer almalarını sağladık. Yaptığımız her etkinliğin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini etkinlik sonrası anket analizleri ile gözlemledik.

Proje süresince çocukların doğru ve hızlı karar verebilmeleri, potansiyellerinin farkına varıp problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yöntemleri üretebilmeleri ve kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için gerekli ortam ve zeka oyunları tasarladık. Projemize dahil ettiğimiz zeka oyunlarında çocukların sadece matematik alanındaki gelişimlerini değil aynı zamanda işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zeka, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme,

kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirmelerini sağladık. Projemiz esnasında öğrencilerimize oyunu öğrettikten sonra oyunları onların yapmasına izin verdik. Oyunları yaparken herhangi bir malzeme ya da yöntem sınırlaması getirmediğimiz. Bu sayede keçe, strafor, metal, yumurta kolisi gibi materyallerden çok farklı ürünler ortaya çıktı. Öğrencilerimizin geri dönüşüm malzemeleri ile kendi oyunlarını kurgulayıp üretmeleri kendi yapabileceklerine olan güvenlerine katkıda bulunduğu gibi aynı zamanda tasarrufa yönelik bir farkındalık sağladı. Projemizin en değerli kazanımlarından biride, projeye katılan ülkeler kendi geleneksel oyunlarını tanıtmaya fırsatı buldu. Bu sayede çok kültürlü bir etkileşim ortaya çıktı. Oyunları öğretirken farklı pedagojik yöntemler kullandık. Bunların başında oyun temelli öğrenme yer almaktadır. İşbirlikçi Öğrenme yöntemi için sınıfta gruplar oluşturduk. Gruplarda yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir amaç için işbirliği içinde çalışmalarını ve birbirlerinin öğrenme, planlama, örgütlenme, uyum, takım çalışması gibi becerilerine katkı yapmalarını sağladık. Bu yöntemle demokratik bir ortamda öğrenciler öğrenim ortamını eğlenceli bir hale getirmiş oldu. Hata yapmaktan çekinmeyen öğrenciler oyunları daha çabuk kavradılar. Çocukların motivasyonunu arttırmak, takım çalışması ve mücadele ruhunu desteklemek için okul içerisinde oyun turnuvaları düzenledik. Oyunların oynanma sürecinde, projemizin yerli ve yabancı katılımcılarının farklı ülke ve şehirlerden olması sayesinde farklı kültürleri tanıma ve saygı duymaya projenin doğal bir kazanımı olmuştur. Özellikle proje sürecinde sınıf ortamında online öğrenci meetingleri düzenlenerek farklı uluslardan öğrenciler ile yüz yüze etkileşim sağlanmıştır. Yabancı dil öğrenimine ilgi yine öğrenciler için doğal bir kazanım olarak ortaya çıkmıştır. Okulumuzda ilk defa afişler hazırlayarak organize ettiğimiz akıl oyunları

turnuvaları sayesinde sadece projeye katılan öğrencilerimizin değil tüm okul öğrencilerinin oyunlara ilgisi artmıştır. Öğrencilerimiz bilgisayar oyunundan farklı oyunlarla da eğlenerek oynanabileceğini öğrenmiştir.



Proje etkinlikleri incelemek için :

<https://padlet.com/edilek36/my-diy-educational-games-x4ulvoe249ns>

Proje Sanal sergisi için:

<https://www.emaze.com/@ALRCWRFIW/benm-kend-etc-oyunlarim>

Okul site haberleri:

https://derincenenehatunilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/3b-sinifi-ogrencimiz-mangalailce-birincisi_14009266.html

Yüreğimin Sesleri: Şiirler ve Şairler

Elif Korkusuz

Çağa Ortaokulu

eliftopaktas1@gmail.com

Özet

Şiir, insanın kalbi ile aklının ortak bir ürünüdür, duyguların dizelere dökülüştür. Şiiri anlamak, duyguları anlamaktır. Çocukların duyguları tanımaları, anlamaları ve duyguları ifade etmeyi bilmeleri önemli becerilerdir. Duyguları ifade etme noktasında şiir dilinin gücü yadsınamaz.

Öğrencilerimizin duyguları tanımada ve ifade etmede çok güçlü bir araç olan şiir türüne karşı ilgi ve merakının olmaması, Türk edebiyatı şairleri ve onların şiirleri konusunda yeterli bilgi ve birikimlerinin bulunmaması bu projenin temel problemini teşkil etmektedir. Aynı zamanda çocuklarımızın, çağımızın büyük sorunlarından biri olan teknoloji bağımlılığı ve bunun getirdiği diğer tehlikelerle karşı karşıya olmaları, onlara edebî metinleri sevdirmeye işini bir kat daha önemli kılmıştır.

Bu çalışma, Ankara'nın Güdül ilçesine bağlı Çağa köyünde bulunan Çağa Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerimizin Türk edebiyatı şairlerini ve onların gönül dünyasından süzülen şiirleri tanıyarak kendi iç dünyalarına doğru bir yolculuğa çıkmaları ve kendi özgün eserlerini kaleme almaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin her ay farklı bir şairi tanımaları hedeflenmiş, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak

şairler belirlenmiştir. Seçilen şairlerin şiir kitapları taranarak çocukların düzeylerine uygun olanlar tespit edilmiştir. Şiir dinletisinde görev alacak öğrenciler seçildikten sonra her şair için bir şiir dinletisi programı hazırlanmıştır. Her ay, düzenlenecek şiir dinletisi ve tanıtılacak şair hakkında öğrencilerin merakını uyandırmak amacıyla “Ayın Şairi” başlıklı özgün bir pano çalışması yapılmış, pano tasarımı her ay yenilenmiştir.

Sürecin sonunda öğrencilerimiz, şiir dinletisi düzenlenen sekiz şairi ve onların şiirlerini tanımış ve birçok şiiri de ezberlemiştirler. Çocukların şiir türünün özelliklerini daha iyi anladıkları, edebî metinlere karşı ilgi ve merak duymaya başladıkları, şiir dinletilerinde görev alan çocukların topluluk önünde konuşma becerilerinin büyük ölçüde geliştiği, öz güvenlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca çocuklarda grupla uyumlu hareket etme ve organizasyon yapabilme becerilerinde de gelişme gözlenmiştir.

Çalışmanın sonunda çocuklar şiir türünde eserler yazarak kendi özgün ürünlerini ortaya çıkarmışlardır. Bazıları şiir defteri tutmuş ve yazdıkları şiirleri sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Türkçe Öğretim Programında her sınıf seviyesinde yer alan “Şiir yazar (8.4.1).” ve “Yazdıklarını paylaşır (8.4.17).” kazanımları böylece öğrencilere aktarılmıştır. Yazdıkları şiirleri arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin eserleri bir araya getirilerek bir şiir kitapçığı oluşturulmuştur. Sürecin sonunda çocukların özgün eserler üretmesi, bilişsel alan basamaklarından “sentez” basamağına örnek teşkil etmektedir.

Anahtar kelimeler: Şiir, şair, duygular, yazma eğitimi.

Giriş

İnsanın duygularını tanıması, anlaması, ifade edebilmesi oldukça önemli becerilerdir. Şiir, duyguların ifade edilmesi noktasında en güçlü araçlardan biridir. Çocukların da erken yaşlarda duygularla tanışmaları, onları anlamlandırmayı ve doğru bir biçimde ifade etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Onların duyguları tanımaları ve ifade etmeleri noktasında şiir dilinden yararlanmaları önem teşkil etmektedir.

Şiirin herkesçe kabul görmüş belirli bir tanımı olmamakla birlikte TDK Türkçe Sözlük'te: “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk (1). / Düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey (2).” olarak tanımlanmaktadır.

Şiir, bir duygu ya da düşüncenin mısralarla anlatıldığı bir tür ya da edebî toplantılarda dinleyicilere sunulan metin olarak kabul edilmemelidir. “Şiir sadece kulağa hitap etmez, duygulara ve hayata derinlik kazandırır ve hayatın farklı boyutlarını besler. Şairin kuvvetli kalemi ile sıradan kelimeler yeni ve farklı duygular taşıyabilir (Kaya, 2013, s.51).” Dolayısıyla şiir, onu okuduktan ya da dinledikten sonra silinip gitmez, sadece belirli bir mesaj vermek amacıyla yazılmaz. İnsanın duygu ve düşünce dünyasında, kalbinin derinliklerinde çok güçlü izler bırakır. “Gerçekten de şiir, okunup bittikten sonra da bizde devam eder. Duygularımızı zenginleştirir, dile getirdiği dünyayı içimizde yeniden kurar, bizi o dünyanın şartlarına taşır. Hatıralarımızı tazeler. Okuduğumuz her şiirde daima kendimizden bir şeyler buluruz (Birinci, 2015, s.25).” Bu sebeple eğitim sürecinde şiirin bu güçlü etkisinden yararlanmak, belirlenen kazanımların daha kolay ve etkili bir biçimde öğrenciye aktarılmasını sağlayacak ve çok daha kalıcı olacaktır.

Çalışmamızın temel problemleri şunlardır:

- Öğrencilerimizin duyguları tanımada ve ifade etmede çok güçlü bir araç olan şiir türüne karşı ilgi ve merakının olmaması,
- Türk edebiyatı şairleri ve onların şiirleri konusunda yeterli bilgi ve birikimlerinin bulunmaması,
- Yazma becerilerinin istenen düzeyde olmaması,
- Öğrencilerde edebi metinler yazma isteği bulunmaması.

Çocuklarımızın, çağın büyük problemlerinden biri olan teknoloji bağımlılığı ve bunun getirdiği diğer tehlikelerle karşı karşıya olmaları, onlara edebî metinleri sevdirmeye işini bir kat daha önemli kılmıştır. Bu çalışma, çocuklarımızın kendi iç dünyalarına doğru bir yolculuğa çıkmaları, şiir okuyarak ve şiirler kaleme alarak duyguları ifade etmenin mümkün olduğunu anlamaları açısından önemlidir.

Çalışmada;

- Öğrencilerimizin Türk edebiyatı şairlerini ve onların gönül dünyasından süzülen şiirleri tanıyarak kendi iç dünyalarına doğru bir yolculuğa çıkmaları,
- Kendi duygularını tanımaları ve anlamaları,
- Edebî metinlere karşı ilgi ve merak duymaları,
- Dört temel dil becerisinde gelişme kaydetmeleri,
- Kendi özgün eserlerini kaleme almaları,
- Yazdıkları eserleri başkalarıyla paylaşmaları amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, Ankara'nın Güdül ilçesine bağlı Çağa köyünde yer alan Çağa Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Toplam 40 öğrencisi bulunan bu küçük köy okulunda

öğrenciler ve öğretmenler kolaylıkla bir konuyu tartışabilmekte, ortak kararlar alabilmektedir. Bu etkinliğin çalışma takvimi belirlenirken de öğretmen ve öğrencilerin ortak kararları doğrultusunda bir planlama yapılmıştır.

Çalışma kapsamında her ay için bir şair belirlenmiştir. Şairler belirlenirken güncel olaylar da dikkate alınmıştır. Örneğin büyük şair Sezai Karakoç'un 16 Kasım 2021'de vefat etmesiyle Aralık ayının şairi Sezai Karakoç olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Çalışma Takvimi

Aylar	Şair	Tarih
Ekim	Cahit Zarifoğlu	27.10.2021
Kasım	Yahya Kemal Beyatlı	28.11.2021
Aralık	Sezai Karakoç	31.12.2021
Ocak	Arif Nihat Asya	18.01.2021
Şubat	Yavuz Bülent Bakiler	25.02.2022
Mart	Mehmet Akif Ersoy	11.03.2022
Nisan	Abdurrahim Karakoç	31.03.2022
Mayıs	Ümit Yaşar Oğuzcan	26.05.2022

Seçilen şairlerin şiir kitapları taranarak çocukların düzeyine uygun olanlar tespit edilmiştir. Ardından şiir dinletisinde görev alacak öğrenciler seçilmiş, her şair için bir şiir dinletisi programı hazırlanmıştır. Bu noktada çocukların seslerine uygun olan, rahatlıkla okuyabilecekleri, kendilerine yakın hissettikleri, beğendikleri şiirleri okumalarına özen gösterilmiştir.

Sahne, dekor, ses sistemi, arka plan müzikleri gibi konularda çocuklarla ortak bir çalışma yürütülmüş, hazırlığın her aşamasında çocuklara rol verilmiştir.

Düzenlenen şiir dinletileri, okulumuzun sosyal medya hesabından yapılan paylaşımlarla duyurulmuş, hem ilçe genelinde hem de çevre ilçelerde oldukça olumlu tepkiler almıştır. Nisan ayında, GÜDÜL İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün katkılarıyla okulumuzda düzenlediğimiz “Abdurrahim Karakoç Şiirleri” adlı programa GÜDÜL Belediye Başkanı, şair Abdurrahim Karakoç’un oğlu Türk İslam Karakoç, GÜDÜL ve Beypazarı İlçe Milli Eğitim Şube Müdürleri ve çok sayıda kurum amiri katılmıştır.

Görsel 1 ve Görsel 2: Abdurrahim Karakoç Şiir Dinletisinden



Tartışma

Türkçe eğitimi, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. 2021-2022 eğitim- öğretim yılının tamamını kapsayan bu çalışma boyunca çocuklarımız pek çok şiir okumuş ve dinlemiş, bu süreçte okuma ve dinleme stratejilerini uygulamışlardır. Şiir dinletilerinde sahneye çıkan öğrencilerimizin konuşma becerilerinde önemli gelişmeler görülmüştür. Sürecin sonunda öğrencilerin kendi özgün eserlerini yazmalarıyla, Türkçe Öğretim Programının “Yazma” öğrenme alanında yer alan kazanımlar öğrencilere aktarılmıştır. Çalışmamız, bu dört temel dil becerisinin gelişimine de ayrı ayrı katkı sağlamıştır.

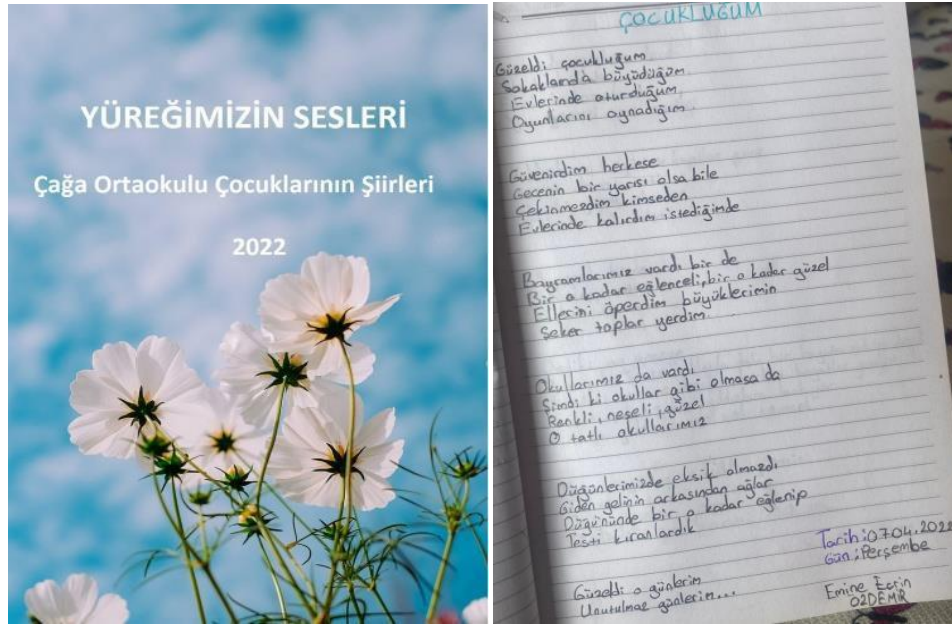
Çalışma takvimi sonucunda öğrencilerimiz;

- Şiir dinletisi düzenlenen sekiz şairi ve onların şiirlerini tanımış ve birçok şiiri de ezberlemişlerdir.
- Şiir türünün özelliklerini daha iyi anlamış ve edebî metinlere karşı ilgi ve merak duymaya başlamışlardır.
- Şiir dinletilerinde görev alan çocukların topluluk önünde konuşma becerilerinin büyük ölçüde geliştiği, öz güvenlerinin arttığı görülmüştür. Bunun en güzel örneği, konuşma bozukluğu yaşayan bir öğrencimizin şiir dinletilerinde büyük bir istekle, şiir okumasıdır.
- Grupla uyumlu hareket etme ve organizasyon yapabilme becerilerinde de gelişme gözlenmiştir.
- Sürecin sonunda öğrencilerimiz şiir yazmaya ve şiir defteri tutmaya başlamıştır. Yazdıkları şiirleri sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin eserleri bir

araya getirilerek bir şiir kitapçığı oluşturulmuştur. Türkçe Öğretim Programında her sınıf seviyesinde yer alan “Şiir yazar (8.4.1).” ve “Yazdıklarını paylaşır (8.4.17).” kazanımları böylece öğrencilere aktarılmıştır.

- Çocukların süreç sonunda özgün ürünler ortaya çıkarmaları bilişsel alan basamaklarından sentez basamağına örnek teşkil etmektedir.

Görsel 3: Çocukların Şiir Kitabından Bir Şiir Örneği



Kaynakça

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Birinci, N. (2015). Şiirin Dünyası. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*. Yıl:1, Sayı:1, s.15-34.

Kaya, M. (2013). Okuma Yazma Öğretiminde Şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*. S:10, s.51-93.

TASARIM VE BECERİ ATÖLYELERİNDE İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ

Emine KARLI

Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kendin Yap Atölyesi

btoeminek@gmail.com

Ahmet KARLI

Afyonkarahisar Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu Sınıf Öğretmeni/Sosyolog

karli1045@hotmail.com

Özet

İş Sağlığı ve Güvenliğin sürdürülebilir olması işletmenin yönetim sistemlerinde tüm kesimlerce kabul görmüş ve birçok yardımcı çalışmalar bu çerçevede uygulamaya geçirilmiştir. Uygulamaların ve süreçlerin özgün, sade, anlaşılır ve etkin bir planlama ile birlikte tutarlı ve öngörülü bir yapıda sürdürülmesi önemli bir noktadır. Genel olarak atölyelerin çalışma sürecinde değişen taleplerin artmasıyla gerekli dikkat ve özen gösterilmemektedir. Meydana gelebilecek iş kazalarının en az seviyeye indirilmesi için gelişmiş önlemler alınması sağlanmalıdır böylece atölyenin daha sağlıklı işleyişi için ortam ve koşullar oluşmuş olacaktır.

Her geçen gün teknolojinin bu kadar gelişmesiyle insan hayatını kolaylaştıran uygulamalar ve teknolojik faaliyetler beraberinde kodlamaya (TDK'ya göre harfleme) olan ilgiyi de arttırmıştır. Çocuklar kodlama eğitimine başladıkları zaman

içinde yaşadıkları, birçok teknolojik gelişmelerin yaşandığı dijital dünyanın nasıl uçsuz bucaksız bir derya olduklarını fark ederler. Tablet, bilgisayar, akıllı telefonlar, sosyal paylaşım ağları içerisine dâhil olan çocuklar dijital dünyanın da bir parçası olurlar. Böylece bu dijital çağı yönlendiren sistemin de kodlama ile oluşturulan bilgisayar program ve yazılımları olduğunu anlarlar. Böylece bu dijital çağın yararlı yanlarına vurgu yapılarak çocuklar bir keşfe çıkarlar.

Teknolojinin bu kadar geliştiği süreçte bu amaçla faaliyet gösteren gerek Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer devlet kurumlarına bağlı gerekse özel atölyeler faaliyet göstermektedir. Haliyle buralarda elektrik-elektronik aksamın, teknolojik aletlerin de fazlaca olması bu konudaki iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin de olması gerektiğini beraberinde getirmektedir.

Bilişim teknolojileri, bilginin toplanıp işlenmesinden depolanmasına oradan da internet ağları aracılığıyla bir kullanıcıdan başka bir yerdeki kullanıcıya iletilmesine kadar sunulan iletişim ve bilgisayar hizmetlerin dahil olduğu teknolojidir. Kısacası Bilişim teknolojileri için; her türlü iletişim ve bilgisayar sistemlerinin bağlanmasıyla oluşan bilgi hizmetlerinin bütünüdür diyebiliriz. Bilişim teknolojilerinin yazılım ve donanım, ekipman, hizmetler olmak üzere dört temel kategorisi vardır. Bilgisayar, ulaşım, iletişim alanında yaşanan teknolojik gelişmeler başta olmak üzere son yıllarda internet üzerinden çevrimiçi (online) çalışmaların da devreye girmesi bu alanın ne kadar hızlı geliştiğinin bir göstergesidir. Günümüzde gençlerin kuşaklara ayrılması da gündemdeki yerini korurken özellikle Y ve Z kuşağı çocuk ve gençleri küçük yaşlardan itibaren teknolojiyle tanıştıklarından bu çocukların ailesi ise tam tersi sonradan görmeleri ve çocuklarını geliştirme, doğru yönlendirebilme çabalarına

girmeleri beraberinde faydalı teknolojik çalışmaların bulunduğu yerleri aramalarına götürmüştür. Burada karşımıza bilişim sınıfları, robotik kodlama atölyeleri gibi teknolojinin, internetin yoğun ve yararlı kullanımının olduğu yerleri görmekteyiz.

İş sağlığı ve güvenliği kavramı; çalışanların can güvenliği, üretilen malın, iş yerinin, makine ve araçların güvenliği gibi konuları içerir. Hızla artan teknolojik gelişmeler insanlığın huzur ve refahına hizmet ederken diğer taraftan insan yaşamı ve çevresi için tehlikeleri beraberinde getirmektedir. Üretim sürecine giren her yeni madde, makine, araç, gereç, yöntem ve teknik; insan sağlığı, çevre sağlığı ve iş yeri güvenliği için yeni tehditler oluşturmaktadır. İş sağlığı ve güvenliği ekonomik boyutları bir yana sosyal boyutları itibariyle de ülke kalkınması açısından hayati öneme haiz toplumsal bir olgudur. Sağlıklı ve güvenli bir işyeri ortamı daha verimli çalışmanın ön koşuludur ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde toplumsal kalkınmanın belirleyici unsurları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İş sağlığı ve güvenliği, tasarım ve beceri, atölyeler, ilkyardım.

ABSTRACT

OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY IN DESIGN AND SKILLS WORKSHOPS

Sustainability of Occupational Health and Safety has been accepted by all segments in the management systems of the enterprise and many auxiliary works have been put into practice within this framework. It is an important point to maintain practices and procedures in a consistent and foresighted structure together with original, simple, understandable and effective planning. Due to the increasing demands in the working process of the workshops, the necessary attention and care is not given. It should be ensured that advanced measures are taken in order to minimize the occupational accidents that may occur. Thus, the environment and conditions will be created for a healthier functioning of the workshop.

With the development of technology every day, applications and technological activities that make human life easier have also increased the interest in coding (lettering according to TDK). When children start coding education, they realize how vast the digital world is, where many technological developments are experienced. Children who are included in tablets, computers, smartphones and social networks become a part of the digital world. Thus, they understand that the system that drives this digital age is computer programs and software created by coding. Thus, children go on an exploration, emphasizing the benefits of this digital age.

For this purpose, in the process where technology has developed so much, both the Ministry of National Education and other state institutions and private workshops operate for this purpose. Therefore, the abundance of electrical-electronic components and technological tools in these places brings along the need for occupational health and safety measures in this regard.

Keywords: Occupational health and Safety, design and skill, workshops, first aid

Giriş

İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) dünyada sanayileşme ile birlikte önem kazanan kavramlardan biridir. Bu kavram işçi ve işvereni kapsayan bir konu olmaktan çıkmış ekonomik yönden tüm işletmelerde verimlik, toplum sağlığı ve sosyal barışa da geliştirici katkılar sağlamıştır. Bu bağlamda alt başlıklarda Koruyucu yaklaşımlar ve insan davranışları görebiliriz. Son yıllarda “Güvenlik Kültürü” konusu insan davranışları ve koruyucu yaklaşım çerçevesinde önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir. Güvenlik kültürünün işletme genelinde her koşulda etkin bir şekilde yaygınlaştırılması için birçok çalışma yapılmaktadır.

Gelişen teknoloji insanlığın gelişimine katkı sağlarken diğer taraftan da insan yaşantısı ve çevreye olumsuz etkileri görülmektedir. Her yıl iş kazasına uğrayan ve işe bağlı hastalıklara yakalanan sayısında artışlar dikkat çekmektedir. Günümüzde, üretim süreçlerinin karmaşıklaşması, çalışma şartlarında meydana gelen değişiklikler, işçilerin çalışma şartlarına uyum güçlüğü, firmaların rekabet ortamında kâr ve verimlilik artışı için üretim temposunu artırması gibi çeşitli nedenler; iş sağlığı ve güvenliği, dolayısıyla da toplum sağlığı ve güvenliği ile ilgili problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda İSG, ülkeler için sosyal ve ekonomik gelişim sürecinde önemli öğelerden biridir. Avrupa Birliği (AB) mevzuatı doğrultusunda çıkarılan 4857 sayılı İş Kanunu, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve bu Kanunlar çerçevesinde oluşturulan çeşitli yönetmelikler bu konuda önemli düzenlemeleri içermektedir.

Kaliteli bir iş sağlığı ve güvenliği kültürünü; iş güvenliğine verilen değer, eğitimli yöneticiler ve çalışanlar, kurumlar arası sağlıklı bir iş birliği ve sorumlulukların açık bir şekilde belirtilmesi olarak tanımlayabiliriz. Güvenlik kültürü kavramı ‘kültür’ kavramının da özellikleriyle birlikte ele alınmalıdır. Öğrenme, kültürlerin ilerlemesinde en önemli olgudur. Gelişmiş bir iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulmasında ise öğrenmenin önemi göz ardı edilemez (Özkılıç, 2008). Bu nedenle, iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarının amacı çalışanların korunmasını sağlamak olduğu için iş sağlığı ve güvenliği eğitimi dendiğinde ilk olarak akla çalışanların eğitimi gelir. Güvenli çalışma öncelikle bir kültür meselesidir. Bireylerde bu kültürün oluşturulması ancak küçük yaşlardan başlayan eğitimlerle üniversite eğitimi bitene kadar bütün aşamalarda devam ettirilmesi gerekmektedir. (Alli, 2008; Santonen, 2003; Güven, 2006; Yılmaz, 2007; Karadurmuş, 2006; Yılmaz, 2009).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de yer alan Tasarım ve Beceri Atölyeleri okulöncesinden itibaren eğitimin tüm kademelerinde öğrencilerin sahip oldukları bilgi beceri ve yetenek seviyelerinin yapılacak uygulamalı çalışmalarla artırılmasıdır. Tasarım ve Beceri Atölyeleri ile çocukların sosyal ortamda kendilerini rahatça ifade edebilecek iletişim becerileri ile donatmak, teoride öğrendiğini pratiğe dökerek sorunlara doğru ve hızlı çözümler getirebilmesi, öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilmesi, ortaya bir ürün çıkarması, yeteneklerinin farkına vararak kendini keşfe çıkması amaçlanmaktadır. Hızla gelişen teknoloji ile birlikte bu sürece ayak uydurmak bir zaruriyete doğru gitmektedir, ülkelerin eğitimde beklediği

çıktılarının arasında bulunmaktadır. Tasarım ve Beceri Atölyeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Ahşap Atölyesi
- Metal İşler Atölyesi
- Müzik Atölyesi
- Drama ve Edebiyat Atölyesi
- Sanatsal Beceriler ve Tasarım Atölyesi
- STEM Atölyesi
- Müzik Atölyesi
- Bilişim ve Robotik Kodlama Atölyesi
- Görsel Sanatlar Atölyesi
- Yaşam Becerileri Atölyesi
- Spor Atölyesi
- Aselsan Milli Teknoloji Atölyesi
- Akıl Zekâ Oyunları Atölyesi vb.

Değerlendirme, Tartışma ve Sonuç

Eğitim kurumlarında ve tasarım-beceri atölyelerde alınması gereken önlemler, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının önemi her geçen gün artmaktadır. Okul ve atölyelerdeki iş kazalarının önlenmesi, azaltılması hatta mümkünse ortadan kaldırılması birçok disiplin tarafından inceleme altındadır. İş sağlığı ve güvenliği eğitimi kültürünün küçük yaşlardan itibaren oluşturulmasının önemi giderek artmaktadır. Çünkü küçük yaşlardan itibaren kazandırılacak iş sağlığı, güvenlik, ilkyardım kültürü bireyin yaşamı boyunca sağlıklı, bilinçli, güvenli çalışma ortamlarında bulunması adına önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı personeline, öğrencilere, atölye çalışanlarına, öğretmenlerine verilecek eğitimler onların yaşamları boyunca güvenli davranışlarının artmasına, iş kazalarının önlenmesine, ilkyardım uygulamalarının artmasına katkı sağlayacaktır.

İş sağlığı ve güvenliği bir çok bilim dalını içine alan bir alandır. Bu nedenle içerisinde bir çok temel ilkeyi kapsar. Güvenli ve sağlıklı bir yerde çalışmak çalışanların en temel haklarından biridir. Bu hak Anayasamızın sosyal ve ekonomik hak ve ödevler bölümünde düzenlenmiş bulunmaktadır. Vatandaşlarının iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili haklarının uygulanabilir bir şekilde yaşama geçmesini sağlamakla yükümlü olanlar başta devletler olmak üzere işverenler ve çalışanlardır.

Dünyada meydana gelen iş kazaları ve meslek hastalıkları maddi ve manevi birçok kayba neden olmaktadır. İş kazalarının meydana gelme sebeplerine bakıldığında %95'inin insan kaynaklı, %3'ünün makine-teçhizat kaynaklı, % 2'sinin belirsiz sebepler kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar iş sağlığı ve

güvenliği alanında meydana gelen kazaları önleme aracının insan faktörü olduğunu göstermektedir. (Eraslan ve Cansaran, 2020). Bu durum insanlara verilecek eğitimlerin kazaları önlemede büyük katkı sağlayacağını göstermektedir.

Hizmet içi eğitimlerin, atölye çalışanları üzerindeki önemli katkılarından biri “iş kazalarını ve meslek hastalıklarını önleyici bilgiler vermek, iş güvenliğini sağlamak” olarak tanımlanmaktadır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2010, s. 4). Ayrıca hzmetiçi eğitimlere katılanlara bilgi düzeyinde verilecek eğitimlerin yetersiz kalacağı bunun için programın kavrama, uygulama, analiz, sentez düzeylerinde olması gerekmektedir. Bu durum atölye çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği (İSG) ile ilgili kazanımlarının artmasına ve bilincin yerleştirilerek kazaların en aza indirilmesine katkı sağlayacağı görölmektedir. Bunun için afiş, poster, seminer gibi çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

1. Van, M. H. Ve Koç, N. (2020). Kamu Yönetiminde Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Bilgisi (Van Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği), Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi 5 (2), 125-135.
2. Eraslan E. ve Cansaran C. (2020). İş Sağlığı Ve Güvenliği Algısının Eğitim Bazında Değerlendirilmesi. Journal of Turkish Operations Management, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi JTOM (4)1.
3. Özkılıç, Ö. (2008). Kazalar Güvenlik Kültürünün Eksikliğinin Ürünüdür. Türkiye İş Güvenliği İş Adamları Derneği Dergisi, 34-36.
4. Alli, B. O. (2008). Fundamental Principles of Occupational Health and Safety, International Labour Office: Geneva.
5. Santonen, M. (2003). “Prioritising Occupational Safety - The National Occupational Accident Prevention Programme (2001 – 2005) In Finland”, Safety Science Monitor, 7(1), 1-15.
6. Güven, R. (2006). Güvenlik Kültürü Oluşumunda Eğitimin Önemi. İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, ÇSGB İSG Genel Müdürlüğü Yayını Eğitim Özel Sayısı 30(6), 3-11.
7. Yılmaz, F. (2007), Çağdaş Bir Çalışma Yaşamının Anahtarı: İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi, Ülkemiz ve Avrupa Örneği. İş Güvenliği Dergisi, 3(9), 26-30.

8. Karadurmuş, S. (2006). İş Sağlığı ve Güvenliğinin Eğitime Entegrasyonu İyi Uygulama Örnekleri. İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, ÇSGB İSG Genel Müdürlüğü Eğitim Özel Sayısı, 30(6), 62-69.

9. Sahin, A., Ayar, M.C., & Adiguzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Educational Sciences: Theory&Practice, 14(1). doi: 10.12738/estp.2014.1.18763

10. Selimoğlu, E ve Yılmaz, H. B. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri. Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 6(1), 63-75. Tekin, A. (2021).

11. İlkokul Öğrencilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Algısının Değerlendirilmesi. MCBÜ Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilimler Dergisi 2(32), 9-18. Canel, M. (1998). Laboratuvar Güvenliği. Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü Yayınları.

12. Güven, S. (1999). Laboratuvar Güvenliği. Tarımsal Araştırmaları Destekleme ve Geliştirme Vakfı.

SUDAKİ YABANCI (STRANGER IN THE WATER)

Esin GÜNDÜZ KARAKUZU
Evliya Çelebi Anaokulu/DİYARBAKIR
esingunduz5221@gmail.com

Yıldız ACAR
Abalı İlkokulu/SİNOP
yildizacar1904@gmail.com

Özet

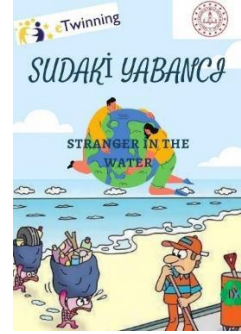
Projemiz, günümüzün en büyük sorunlarından biri olan su kirliliği ile ilgili bir etwinning projesidir. Projemiz Kasım 2021 de başlayıp Nisan 2022 de sona ermiştir. Kurucusu olduğum proje boyunca okul öncesi dönemden itibaren su kirliliğini önleme bilincini oluşturmak için öğrencilerimiz ile farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalarımız doğrultusunda su ekosistemi ve içerisinde yaşayan canlıların tanıtımı, özellikleri, eko sisteme faydası, su kaynaklarımızı koruma ve kirliliği önleme yolları çalışmalarını içermiş olup uygulamalar yapılmıştır.

Su kirliliğinin doğrudan ve dolaylı olarak insanlığa olan zararları ile ilgili somut örnekler verilerek öğrencilerimizde doğayı koruma ve enerji tasarrufunda bulunma kültüründe geliştirmek, çocukların su altı yaşamı ile ilgili farkındalığını artırmak, suyun önemi ve tasarrufu ile ilgili bilinçlenmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaçlar kapsamında her ay için gerekli planlamalar yapılmıştır. Projenin kurucuları Evliya Çelebi Anaokulu/Diyarbakır ve Abalı İlkokulu/Sinop okullardır. Proje de 6 Türk Okulu ve 2 Avrupa Okulu yer almaktadır. Çalışmada yer alan ülkeler Türkiye, Romanya ve Kuzey Makedonya'dır.

Ortaklarımızla Kasım ayında görüşmeler yapılmış ve proje ile ilgili planlarımız ve projenin ana hatları konuşulmuştur. Kasım ayında öğretmen ve öğrenci tanışma toplantısı yapılmıştır. Aynı ay içinde afiş ve logo çalışmaları yapılmış, proje tanıtım videoları oluşturulmuş ve okul panoları hazırlanmıştır. Proje boyunca yapılacak tüm etkinlikler ay ay planlanmıştır ve proje sonunda Nisan ayı içerisinde aile katılımı ile atık materyallerle kostüm hazırlanmış; atık malzemelerden oluşturulan kostümler ile “Sudaki Yabancı Defilesi” organize edilerek tüm ortaklarla eş zamanlı olarak kostüm defilesi ile proje sonlandırılmıştır. Bu çalışmaların hepsinde Web.2.0 araçları kullanılmış ve etkinliklerin tüm fotoğrafları Twinspace’de gereken sayfalara zamanında yüklenmiştir.

Projenin yaygınlaştırılması sosyal medya üzerinde yapılmıştır. Proje sonunda öğretmen ve öğrenci son anketleri sonuçları ve değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin yeni deneyimler kazandıkları ortaya çıkmıştır. Projede yer alan okulların etkinliklerinin paylaşılması ile yeni öğrenmeler gerçekleşmiştir. Aynı şekilde öğrencilerden de projeden çok keyif aldıkları dönütleri alınmıştır. Proje sonunda su kirliliğinin sonuçları ve suyun insan hayatında ne kadar önemli olduğunu öğrendiğini, suyu doğru kullanmamız gerekliliğini, susuz kalırsak hayat olmayacağını, suları kirletmememiz ve kirletenleri uyarmalıyız farkındalığına ulaşmışlardır. Öğretmenlerimiz güzel, uyumlu bir ekip olarak çalıştıklarını, yeni web2 araçlarını keşfettiklerini, farklı illerdeki çalışmalarını keşfettiklerini farklı arkadaşlar ile tanışmanın ve çalışmalar yapmanın etkili olduğu sonuçları dile getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: eTwinning, çevre, ekosistem, su kirliliği, geri dönüşüm, atık materyaller



Resim 1 Projenin Logosu

Resim 2 Projenin Afışı

Giriş

Eğitim çağa ayak uyduran, her türlü yeniliği içselleştirip uygulayabilen dinamik bir yapıdır. Dünyadaki tüm politika belirleyicileri, 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınmanın kararlı bir temelini oluşturmak için çeşitli eğitim sistemlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Günümüzde yaratıcı düşünme ve yeniliklere açık olma bir gereklilik haline gelmiştir (Ferrari, Cachia, & Punie, 2009). Artık üretim yapabilen, analitik düşünebilen nesiller yetiştirmek beklenmektedir. Bunun yapılabilmesi için öğrencilere gerekli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu öğrenme ortamları akla ve bilime uygun, eleştirel düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmelidir (Yüner & Özdemir, 2020). Yaşanılan çağda hızla artan teknolojik yenilikler dikkate alındığında, eğitimin bu yeniliklere adapte olması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Yaşanan hızlı teknolojik dönüşüm nedeniyle okullar öğrencilerin eğitimiyle toplumun eğilimlerini dengelemeyi sağlayacak stratejilere ihtiyaç duymaktadır (Crisan ve Albulescu, 2018).

E-Twinning, iletişim kurmak, işbirliği yapmak, projeler geliştirmek, eğitim uygulamalarını paylaşmak ve yaygınlaştırmak için Avrupa ülkelerindeki katılımcı okullardan birinde çalışan personele (öğretmenler, müdürler, kütüphaneciler vb.) yönelik bir platform sunmaktadır. Platform, Avrupa'daki okullar arası işbirliğini teşvik etmesinin yanı sıra eğitimciler için sürekli çevrimiçi mesleki gelişim için ücretsiz fırsatlar da sunmaktadır.

Farklı alanlarda ortaklıklar sunan, öğretmenlere işbirliği imkânı sunan E-Twinning portalı çok dile sahip bir web sitesidir. Ücret alınmayan güvenilir bir Avrupa platformudur. Platform birçok değişiklikle günümüzde öğretim stratejileri, disiplin ve disiplinler entegrasyonu ile öğrenmede temel bir yenilik aracı olarak kabul görür (Başaran,2020). 2022 yılı Mayıs ayı verilerine göre kayıtlı 1058382 öğretmen, 233610 okul bulunmaktadır (eTwinning Türkiye, 2022). Portal, proje oluşturma, proje ortaklarını bulma, fikir paylaşımında bulunma, çeşitli özelleştirilmiş araçlardan faydalanma gibi pek çok eylemin yapılabilmesini sağlayan çevrim içi araçtır. (Gülнар & Yatağan, 2014).

E-Twinning projeleri, öğretmenler ve öğrenciler için en az iki ülkeden iki okul arasında olmak üzere bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak birlikte çalışmalarını sağlayan işbirlikçi olanaklardır. Bu ortamda çalışmanın yararlarından biri; çalışmalar internet üzerinden gerçekleştiği için yönetimle ilgili bir durumun olmaması ve yüz yüze toplantılara gerek duyulmamasıdır (e-Twinning.net, 2010:4). Aynı zamanda esnek bir uygulama olduğundan, doğrudan hareketlilik gerektirmediğinden ekonomik bir projedir (EACEA, 2011:3).

Araştırma soruları:

- *Hangi etkinlikler ile çocukların su altı yaşamı ile ilgili farkındalığını artırabiliriz?
- *Suyun önemi ve tasarrufu ile ilgili öğrencilerimizin bilinçlenmelerini sağlayabilir miyiz?
- *Öğrencilerimizin çevre duyarlılıklarını artırarak geri dönüşümün önemine ilgilerini artırabilir miyiz?
- *Doğayı anlama ve koruma becerilerini geliştirip öğrencilerimizin sorumluluk almalarını sağlayabilir miyiz?
- *Kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilerimizin özgüvenli bireyler olarak gelişmelerini destekleyebilir miyiz?

Yöntem

“Sudaki Yabancı (Stranger in the Water)” isimli eTwinning projesinde Evliya Çelebi Anaokulu/Diyarbakır ve Abalı İlkokulu/Sinop kurucu okullardır. Çalışmada yer alan ülkeler ve katılımcılar 9 Türkiye,1 Romanya ve 1 Kuzey Makedonya olmak üzere toplam 11 kişi ve 3 ülkedir.

Projeye katılan kurucu ve ortak okullarımız ve öğretmenlerimiz aşağıda verilmiştir.

- ❖ Esin GÜNDÜZ KARAKUZU –Evliya Çelebi Anaokulu-Diyarbakır-Türkiye
- ❖ Yıldız ACAR-Abalı İlkokulu –Sinop - Türkiye
- ❖ Esra GEREM KARABULUT- İstiklal İlkokulu-Kırıkkale –Türkiye
- ❖ Belkıs Cansu ÜSTÜNEL-Şehit Mehmet Aksan İlkokulu-Gaziantep-Türkiye
- ❖ Feriştah TANRIKULU-Şehit Polis Demet Sezen Anaokulu-Aydın-Türkiye
- ❖ Simge TAŞ- Evliya Çelebi Anaokulu-Diyarbakır-Türkiye
- ❖ Özlem KURT-Deu Özel 75. Yıl İlkokulu-İzmir-Türkiye
- ❖ Sibel ESMER DENİZ-Evliya Çelebi Anaokulu-Diyarbakır-Türkiye
- ❖ Daniela MARCU-Dimitrie A. Sturdza Gradinita P. P. Nr2-Lugoj-Romanya
- ❖ Zeynep GÖZE - Evliya Çelebi Anaokulu-Diyarbakır-Türkiye
- ❖ Vesna JONZOSKA-OOU Kliment Ohridski Prilep-Makedonski Brod-Kuzey Makedonya

Projemiz Kasım 2021- Nisan 2022 ayları olmak üzere 6 ay sürmüştür. Projede gerçekleştirilecek etkinlikler her ay için önceden planlanmıştır.

Bulgular

Kasım ayında öğrenci öğretmen tanışmaları, afiş ve logo seçim anketleri ile proje tanıtım videoları oluşturulmuştur. 24 Kasım Öğretmenler Günü için ortak video oluşturulmuştur.

<https://www.youtube.com/watch?v=QZpXyKOuvpw&t=10s> Proje Tanıtım Videosu Linki

https://www.youtube.com/watch?v=GOIHb_KJmN8 Proje Ortakları ile 24 Kasım Öğretmenler Günü Ortak Videosu

Aralık ayında Chatterpixden bir deniz canlısı seçerek öğrencilerimiz konuşturmuş ve video hazırlanmıştır. <https://www.youtube.com/watch?v=YyeYpvRry4Q>

Ocak ayında enerji tasarrufu etkinlikleri planlanarak yapılmıştır. Proje ortakları ile yeni yıl takvimi hazırlanarak deniz canlılarından takvim oluşturulmuştur.



Resim 3: Enerji Tasarrufu Haftası ve Enerji Tasarrufu Etkinlikleri

<https://www.youtube.com/watch?v=CzsqVqojE04> Yeni yıl Takvimi Ortak Çalışma

Şubat ayında çevre ve su kirliliği ile ilgili musilaj deneyi ile su kirliliğine dikkat çekilmiştir. Akvaryuma gezi düzenlenerek su kirlenirse neler olur durumuna dikkat çekilmiştir. Su kirliliği ile ilgili sloganlar öğrenciler ile düşünülmüş ve Linoit den paylaşılmıştır.

Resim 4: Musilaj Deneyinden görseller



<http://linoit.com/users/sibelremse/canvases/Sudaki%20Yabanc%C4%B1> Su Kirliliği ile ilgili Oluşturulan Slogan Linkimiz

Mart ayı çalışmalarında Dünya Su Günü etkinlikleri yapılmıştır. Su kirliliğine çözüm önerileri için beyin fırtınası yapılmış daha sonra Su kirliliğini önleme ile ilgili çocukların fikirlerinin alınarak hikâye oluşturulmuş ve öğrencilerimizin resimlemesi sağlanarak ortak E-book halinde hikâyemiz yayınlanmıştır.

<https://www.storyjumper.com/book/read/130950232/625417c46ac52> ortak hikâye linki

<https://www.youtube.com/watch?v=rYgp3WRXviA> Dünya Su Günü Ortak Şarkımız

Nisan ayı ile proje sonuna yaklaşırken aile katılımı ile atık materyallerle kostüm hazırlama çalışmaları yapılmış ve oluşturulan kostümler ile Sudaki Yabancı Defilesi etkinliği ile atık materyallerin dönüşümüne dikkat çekilerek atıkların suya, toprağa karışması yerine dönüştürülmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmen ve öğrenci son anketleri sonuçları ve değerlendirmesi yapılmış ve katılım sertifikaları ile proje çok güzel şekilde sonlandırılmıştır. <https://www.youtube.com/watch?v=2Je2E1x2ucQ>



Resim:5 Kostüm Defilemiz ve Sertifika Töreni

Sonuç

Projenin sonunda yapılan değerlendirme anketlerine göre velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin projede yer almaktan çok memnun oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerimiz proje son anketinde genel olarak suyun insan hayatında ne kadar önemli olduğunu öğrendiğini, suyu doğru kullanmamız gerektiğini, susuz kalırsak hayat olmayacağını, suları kirletmememiz ve kirletenleri uyarmalıyız cevapları vermiştir. Öğretmenlerimiz güzel, uyumlu bir ekip olarak çalıştıklarını, yeni web2 araçlarını keşfettiklerini, farklı illerdeki çalışmalarını keşfettiklerini farklı arkadaşlar ile tanışmanın ve çalışmalar yapmanın etkili olduğu sonuçları dile getirilmiştir. Ortaklarımızdan Kırıkkale İstiklal İlkokulunda çalışan Esra GEREM KARABULUT bayram tatilinde Diyarbakır'a ziyarete geldiğinde bizleri de ziyaret etmiş ve çok güzel paylaşımlarda bulunarak ve hep birlikte güzel bir gün geçirilmiştir. E-twinning buluşturarak, kaynaştırarak, deneyim ve tecrübe kazandırarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde büyük önem sahip bir platform olarak karşımıza çıkmaktadır.

Projemizi yaygınlaştırmak adına Whatsapp grupları, facebook, instagram ve blog sosyal medya araçlarını kullandık. Etkinliklerin gerçekleştirildiği her ay bu platformlarda paylaşımlar yapılmıştır. Ayrıca okulların web sitelerinde de proje çalışmalarına yer verilmiştir.

Kaynakça

Başaran, M. Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde etwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392. <http://dx.doi.org/10.38089/ekvad.2020.35>

Crisan, G. & Albuiescu, I. (2018). developing visual art competence in young students (7-9 years old). a comparative study involving students from romania, poland, turkey and the republic of moldavia, participants in the etwinning programme.

Eacea (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Invitations To Submit Work Programme e-Twinning National Support Services.

E-Twinning net (2010). <https://www.etwinning.net/tr/cfm?> 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

E-Twinning Türkiye (2022). <https://www.etwinning.net/tr/pub/countries/country.cfm?c=793> sayfasından 10.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ferrari, A. Cachia, R., & Punie, Y. (2009). 23. ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. *Measuring Creativity*, 345.

Gülner, S. & Yatağan, M. (2014). eTwinning: Avrupa okulları çevrimiçi ağı. TBD 31.Bilişim Kurultayı, Ankara

Yüner, B. & Özdemir, M. (2020). Okul Yenilikçiliği ile Öğretmen Yaratıcılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-18

OUR HISTORICAL CELEBRITIES (TARİHİ ÜNLÜLERİMİZ)

Gökhan YAVUZ
MÜSİAD Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa
gokfi@hotmail.com

Sevil ATEŞ
Gazipaşa İlkokulu, Mersin
sevilakmalatya44@gmail.com

Atakan YEŞİL
Yeşilyurt İlkokulu, Yozgat
atak_1974@hotmail.com

Kübra DEMİREL
Dede Korkut İlkokulu, Ankara
ardakubra.6655@gmail.com

Emrah HAN
Adile Şimşek Anaokulu, Gaziantep
emrahhan2744@gmail.com

Neslihan EKMEKÇİ
Yeşilyurt İlkokulu, Yozgat
neslihangenc_19@hotmail.com

Ferhat ÇIRAK
Melahat Öztoprak ilkokulu, İstanbul
m4ybeoneday@hotmail.com

Evrin Maço Erdurucan
Halide Edip Adıvar Anaokulu, Diyarbakır
evomaco@yahoo.com

Ümran YAVUZ
Yenice İlkokulu, Muğla
umranyavuz45@gmail.com

Seher ÇELİK
Yemliha Sami Yangın İlkokulu, Kayseri
seher3885@gmail.com

Birsen Gül Çakallıoğlu
Mehmet Erdemoğlu Anaokulu, Gaziantep
gbgkaraman@gmail.com

Yaşar DİKİCİ
Vali Rahmi Bey İlkokulu, İzmir
y.dikicidikici42@gmail.com

Özet

Tarih öğrenmek, insanların yaşamlarını etkileyen yakın geçmişteki, hâlihazırdaki ve gelecekteki muhtemel değişmelerin nasıl ortaya çıktıklarını ya da çıkabileceklerini ve hangi nedenleri kapsadıklarını anlamamıza yardımcı olur. Bazen tarihin akışını değiştiren bir komutan, bazen düşünceleriyle yolumuzu aydınlatan bir filozof... Küreselleşen dünyada başka kültürleri de öğrenmek ve kültür alışverişi yapmak da çok önemlidir. Our Historical Celebrities projesiyle kendi kültürümüzdeki tarihi ünlü değerlerimizi ve başka kültürlerdeki ünlü değerleri, ilham kaynağı olan ünlüleri öğretmeyi amaçladık. Proje uluslararası eTwinning projesi kapsamında olup, 01 Ekim 2021 başlayıp ve 28 Şubat 2022 tarihlerinde, Türkiye, Azerbaycan, Arnavutluk'tan öğretmen ortaklıkları ile yürütülen bir projedir. Proje de belirlenen temalar doğrultusunda (felsefeciler, eğitimciler, matematikçiler, sanatçılar, mucitler, vatanseverler, tıp alanındaki ünlüler ile Engelsiz ünlüler olmak üzere) belirlenen etkinlikler okul öncesi ve ilkokul müfredatına uygun planlar, konu sunumlarıyla hazırlanarak, dijital bağımlılığın ve sanal kahramanların hüküm sürdüğü günümüzde, çocukların milli bilinç kazanmaları ve tarihlerinden gurur duymalarını sağlayacak, tarihi ünlülerin dünyanın gelişimine verdikleri katkılarını öğrenerek çeşitli olaylar arasında ilişki kurup, mantık yürüterek sonuca varabilme yeteneğini kazandıracak, geleceğe dair hayaller kurmasını ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlayabilecek, onlara ilham olabilecek tarihi ünlüleri tanımalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirildi. Yine gerçekleştirilen etkinliklerle medya okuryazarlığı, web 2.0 araçlarını kullanmayı ve yapılan ortak etkinliklerle de saygı, iletişim becerileri ve paylaşım gibi sosyal becerilerde kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Tarihi Ünlüler, Milli Bilinç, eTwinning

OUR HISTORICAL CELEBRITIES (TARİHİ ÜNLÜLERİMİZ)

Learning history helps us to understand how recent, current and future possible changes that affect people's lives have arisen or may occur, and what causes they involve. Sometimes a commander who changes the course of history, sometimes a philosopher who enlightens our way with his thoughts... It is also very important to learn about other cultures and exchange cultures in a globalizing world. With the Our Historical Celebrities project, we aimed to teach our historical famous values in our own culture, famous values in other cultures, and celebrities who are a source of inspiration. The project is within the scope of the international eTwinning project and is a project that started on 01 October 2021 and carried out on 28 February 2022 with teacher partnerships from Turkey, Azerbaijan and Albania. In today's world, where digital addiction and virtual heroes prevail, the activities determined in line with the themes determined in the project (philosophers, educators, mathematicians, artists, inventors, patriots, celebrities in the field of medicine and celebrities without disabilities) are prepared with plans suitable for the preschool and primary school curriculum, and subject presentations. activities were organized that will enable children to gain national awareness and be proud of their history, learn about the contributions of historical celebrities to the development of the world, enable them to make connections between various events and draw conclusions by reasoning, enable them to dream about the future and reveal their potential, and get to know historical celebrities who can inspire them. Media literacy, using web 2.0 tools, and social skills such as respect, communication skills and sharing were gained through joint activities.

Keywords; Historical Celebrities, National Consciousness, eTwinning

Giriş

İyi Uygulama Hakkında;

Our Historical Celebrities projesi, uluslararası eTwinning projesi kapsamında olup, Ekim 2021-Şubat 2022 tarihleri arasında 23 proje ortağıyla (Türkiye, Arnavutluk, Bulgaristan, Romanya, Ürdün, Azerbaycan ülkelerinin dâhil olduğu) gerçekleştirilmiş bir projedir. Proje yaş grubu 6-12 yaşdır.

Tarih öğrenmek, insanların yaşamlarını etkileyen yakın geçmişteki, hâlihazırdaki ve gelecekteki muhtemel değişmelerin nasıl ortaya çıktıklarını ya da çıkabileceklerini ve hangi nedenleri kapsadıklarını anlamamıza yardımcı olur. Bazen tarihin akışını değiştiren bir komutan, bazen düşünceleriyle yolumuzu aydınlatan bir filozof... gibi.

İyi Uygulamanın Gereççesi;

Türk Milli Eğitiminin Amaçları (1739 Sayılı Milli eğitim Temel Kanunu)

I – Genel amaçlar:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Proje 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı olan çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaki bireyler yetiştirmekle bağlantılı olarak çocukların erken çocukluktan itibaren milli benlik alt yapısı oluşturmak ve kültürü hakkında fikir sahibi olabilmek adına çalışmalar ortaya koyabilmeyi ihtiyaç ve hedef olarak belirlemiştir.

Çağımızda ekonomik, sosyal ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişimler toplumsal kurumları etkilemektedir. Özellikle dijital teknolojiler ve dijital medya, yaşları ne olursa olsun birçok insanın hayatının merkezi haline gelmesi ve buna bağlı olarak da iletişimin kolaylaşması sebebiyle **dünyada küreselleşmeyi** artırmıştır. Dünyanın küreselleşmesi sonucunda da toplumlar kendi öz

değerlerinden uzaklaşmış ve ortak bir kültürün parçası olmuşlardır. Bu küreselleşme ve gelişen yeni medya mecralarının olumsuz etkilerine en açık grup kuşkusuz ki **çocuklar** olmaktadır.

Günümüz dünyasında dijital bağımlılığın ve sanal kahramanların hüküm sürdüğü (kanalların ürettiği/yayınladığı çizgi filmler; bilim kurgu tarzında, **şiddet içerikli ve süper sanal kahramanlar**) çocuklarımızın **MİLLİ BİLİNÇ duygusu geliştirebilmelerine engel** olmaktadır. Ayrıca çocukların sahip olması gereken; **vatan sevgisi, atalarının tarihine ilgi gibi olumlu duygularının yok olmasına** da neden olmaktadır. Bütün bunlar göz önüne alınarak, toplumumuzun tarihi -kültürel gelişimi ve çocuklarımızın geleceği için eğitim kurumlarında milli bilinç ile ilgili konuların eğitim programlarına dahil edilmesini daha da önemli bir hale getirmektedir

Milletler, medeniyet yolundaki başarıları ve çeşitli alanlarda yetiştirmiş oldukları büyük insanlar sayesinde dünya milletleri arasında saygınlık ve önem kazanırlar. Bilim, sanat, askerlik, icatlar ve keşifler, devlet idaresi, eğitim, barış ve insan hakları gibi alanlarda yükselip yücelen insanlara sahip **milletler hem milli bir gururun hem de uluslararası itibarın sahibi durumundadırlar**. Nitekim Dünya kamuoyunda etkili ve saygın bir yere sahip olmak dünyanın değer verdiği alanlarda yetişmiş ve insanlığa hizmet vermiş kimselerin çokluğu ile artmakta veya azalmaktadır. (Erendil,1990,s.97) Her köklü ulusun tarihinde ismini altın harflerle yazdırmayı hak etmiş kahraman kişiler vardır ki çocukluk döneminde çocuklarımıza milli bilinç ve kültürüne değer verme bilinci kazandırmak onların kişilik gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Çocuklarımızın kültürünü tanınması ve milli benlik/kimlik geliştirebilmesi için ait Türk büyüklerini tanımalarını, hayatları ve başarılarıyla topluma örnek olmuş bu **“gerçek kahramanlardan ilham almalarını ve onları rol model olarak benimsemelerine»** ihtiyacı olmakla birlikte, Küreselleşen dünyada başka kültürleri de öğrenmek ve kültür alışverişi yapmak ,insanlığa faydalı olabilecek buluşlara, çalışmalara, başarılarla imza atan değerler, kişileri ve örnek değerleri de tanınması da çok önemlidir düşüncesiyle projemize başlandı.

İyi Uygulamamızda Yapılan Çalışmalar;

Ekim ayında projeye giriş çalışmaları yapılmıştır.

- Projeye dahil olan partner öğretmenler kendilerini tanıttılar.
- Partnerler projeye dahil olduktan sonra proje partnerleri tanıtım çalışması yapılmıştır.
- Proje planı ortaklarla fikir alışverişi yaparak, beklenti ve önerilere göre oluşturuldu.

- Proje gerekçe raporunun hazırlanarak projenin amacının anlaşılması çalışması yapıldı.
- eTwinning Etik çalışmaları yapıldı. Ailelerden alınan izin belgeleri ve etik kuralları ile ilgili proje broşürleri hazırlanarak çalışmalar sayfada paylaşıldı.
- Proje sosyal medya gruplarına katılma ve yaygınlaştırma çalışmaları başladı. Proje sosyal medya ve yaygınlaştırma hesapları açıldı ve ortaklar bu gruplara dahil olarak çalışmalarını tamamladılar.
- Ortaklar tarafından öğrenciler twinspace kayıt edildi ve ayrıca tüm proje etkinliklerine öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenciler dahil edildi.
- Proje haritasının ortaklar tarafından işaretlenmesi yapıldı. Ortaklar ülke ve şehir tanıtımı için harita işaretlemesi ile ilgili tanıtım videosu hazırlandı.
- Her ortak tarafından proje poster ve logolar hazırlandı.
- Yarışmalar, tanıtımlar ve istatistikler uygulandı. Okullarda proje tanıtım panoları hazırlandı.
- **Kasım -Aralık ayında proje temaları etkinliklerine başlandı.**
- -Müfredata uygun olarak proje temaları ile ilgili ortak ders planları ve ders sunumları hazırlandı. Proje ünlüleri ile ilgili çalışmalar ;resim etkinlikleri,rol canlandırma,müzik etkinlikleri,şiir,web 2 oyunları,stem,oyunla öğrenme,sunum v.b. gibi eğitim yöntem ve teknikleri ile uygulandı.

Proje ünlüleri temaları

- **-Felsefeciler (Mevlana ve Platon’u öğrenme)**
- Jigsaw web2.0 oyun aracını kullanma
- **-Eğitimciler (Fatma Refet Angın ve Maria Montessori’yi öğrenme)**
- Liveworkshetts web 2.0 oyun aracını kullanma
- **-Matematikçiler (Ali Kuşçu ve Pisagor’u öğrenme)**
- Learning apps web 2.0 oyun aracını kullanma

- **-Sanatçılar (Barış Manço ve Yunus Emre'yi öğrenme)**
- Dünya Yunus Emre yılı etkinlikleri (UNESCO tarafından anma ve kutlama yıl dönümleri ilan edilmesi nedeniyle)
- Cram web 2.0 oyun aracını kullanma
- **Mucitler (Hezarfen Ahmet Çelebi ve Archimedes öğrenme)**
- Wordwall web 2.0 oyun aracını kullanma
- **--Tıpçılar (Farabi ve İbni Sina'yı öğrenme)**
- Wortard web 2.0 oyun aracını kullanma
- **Vatanseverler (Atatürk,Seyit Onbaşı,Nene hatun gibi ünlüleri öğrenme)**

Proje de belirlenen temalar doğrultusunda (felsefeciler, eğitimciler, matematikçiler, sanatçılar, mucitler, vatanseverler, tıp alanındaki ünlüler ile Engelsiz ünlüler olmak üzere) belirlenen etkinlikler okul öncesi ve ilkokul müfredatına uygun planlar, konu sunumlarıyla hazırlanarak, dijital bağımlılığın ve sanal kahramanların hüküm sürdüğü günümüzde, çocukların milli bilinç kazanmaları ve tarihlerinden gurur duymalarını sağlayacak, tarihi ünlülerin dünyanın gelişimine verdikleri katkılarını öğrenerek çeşitli olaylar arasında ilişki kurup, mantık yürüterek sonuca varabilme yeteneğini kazandıracak, geleceğe dair hayaller kurmasını ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlayabilecek, onlara ilham olabilecek tarihi ünlüleri tanımalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirdik

Gerçekleştirdiğimiz tüm çalışmalarımız öğretim programlarının amaçlarıyla uyumlu, genel müfredatımızı destekleyecek şekilde gerçekleştirdik. Projemizin çalışmalarını uygularken öğrencilerimizi konu arasında bağlantılar kurmaya teşvik eden ve disiplinler arası anlayışa bütünleşik öğretim programını kullandık. Çalışma planımız doğrultusunda gerçekleştirilen sanat, müzik, deney, dil, oyun, matematik, kodlama çalışmalarıyla öğrencilerimizin öğrenmeyi öğrenme, bilim teknolojide temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, kültürel bilinç, ifade yetkinlikler de kazandırılmıştır. Karışık ülke takımları organizasyonunda bunun en güzel örneğini sergiledik.

Projemizde çok farklı web 2 araçlarıyla çalışmalar yapıldı. Öğrenci ön anketleri ve istatistik çalışmaları uygulandı. Proje web 2 oyunları çalışmaları olarak ortaklar tarafından farklı web 2 araçları ile çeşitli web oyun uygulamaları hazırlanıp öğrencilere ve öğretmenlere sunuldu, öğrencilerin dijital okuryazarlık çalışmaları yapmaları sağlandı. Proje ortak iletişimi

yaygınlaştırması için Facebook, Whatsapp, Blogger, eTwinning grubu oluşturuldu. Öğretmen tanıtımında Renderforest, Proje çalışmalarındaki görev dağılımları Google form, proje haritası Pictramap, logo ve broşür Canva, Postermymwall, proje öğrenci ön öğretmen ön/son anketleri Google form; öğrenci son anketi ise Kahoot ile yapılırken istatistikleri storjumpey aracını kullandık. Web 2 öğrenci uygulamalarının yapılması ile ilgili öğrenci ve öğretmenler tarafından Jigsaw, Learningapps, Cram, Liveworksheets, Kahoot, Wordwall kullanılırken öğrencilere bu web araçlarını tanımaları ve kullanmalarını sağladık. Oluşturduğumuz bu oyunları bir araya getirerek 1 interaktif web 2.0 oyun kitabını (Ourboox) ile oluşturduk, qr kodları için qrmonkeycode aracını kullandık. Çalışmalarda fotoğraflar İn/Piccollage aracıyla kolajlarken, videolar için Movavi/Vivavideo, Powtoon, Renderforest programlarını kullandık. İnternet güvenliğine dikkat ettik Video çalışmalarını liste dışı işaretleyerek Youtube’de paylaştık. Video/ fotoğrafta filtreler uyguladık. Öğretmen öğrenci görüşmelerinde ve etkinliklerde eTwinning Live, Zoom ve Adobe programını kullandık. Öğrenci webinarında jigsawexplorer aracıyla online ortak puzzle yaptık. eTwinning Live’de etkinlik oluşturarak engelsiz ünlüler etkinliği yaptık, yapılan çalışmaları Padlet’te bir araya getirdik

Kodlama haftasına dâhil olundu. Codeweek de, cw21-cpTye kodu ile ortak proje etkinliği oluşturuldu. 5 ülke,45 aktif katılımcı öğretmen ortakla, 2000 civarında öğrenci ile kodlama etkinlikleri yapıldı. Codeweek haftasında çevrim içi Microbit toplantısı yaptık. Öğrencilerimize programı kullanmayı öğrettik. Yapılan çalışmalar ortak e-kitapta sunuldu. Proje öğretmenleri tarafından özel kodlama etkinlikleri kitabı oluşturuldu. Codeweek çalışmaları sonucunda öğretmenler mükemmellik sertifikaları almaya hak kazandılar.

Ortak okulların her birinin bir ünlüyü ekleyerek oluşturduğu bir cram oyunu hazırladık. Ortak çalışmalarda ve sunumlarda Pdf, Thinglink, Emaze, Voki, Flipsnack, Bookcreator, Youtube, Google Word ve Google slayt dokümanları kullandık. Nihai ürün Ortak e-kitaplarımızı Storjumpey ile yazdık. Proje Whatsapp, Facebook grubumuzu da proje ortaklar arası iletişimde kullandık. Aynı zamanda farklı sosyal medya adreslerinde de proje yaygınlaştırması yaptık. Öğrenci web 2 aktivitelerinde de hazırlanan web 2 oyun ve uygulamaları ile öğrencilerin çalışmaları ile ilgili resim ve videolara ilgili projede paylaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmen son anketleri ve istatistikleri yapıldı. Proje öğrencilerine hem Türkçe hem de İngilizce dilinde Kahoot yarışmaları yapıldı. Eş zamanlı başlatılan ve proje öğrenci değerlendirme oyun çalışması ile öğrenciler oyunla değerlendirme yaptılar. Yarışma oyun linkleri e sonuçları istatistikleri sayfada sunuldu. Ortak ürün çıktısı olarak, Platon’un ünlü sözleri öğrenciler tarafında dinleti şeklinde videoda sunuldu. Öğrenciler voki aracı ile sözleri söyleyerek, dinleti videosuna katkı sağladılar.

Sonuç

İyi Uygulamadan Elde Edilen Sonuçlar ve Çıktılar;

Projemizin planı doğrultusunda çalışmalarımızı gerçekleştirip kendi değerlerimizi başka kültürdeki ünlü kişileri, insanlığa ilham veren dünyaya katkı sağlayan kişileri öğrendik. Tarihi olayları doğru yorumlama, analiz etme, kişisel değerleri içselleştirme, vatandaşlık becerilerini güçlendirmesini sağlandı.

Projemizde eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini ön planda tutarak farklı alanlardaki tarihi büyüklerimizi tanıdık.

Hazırladığımız sunumlar, etkinlikler, oyun, kodlama, deney, müzik belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalarla öğrencilerimizin anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, empati kurma, teknolojiye temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, kültürel bilinç ve ifade yetkinlikleri ile öğretim programlarının kök değerlerini öğrencilerimize kazandırıldı.

Çalışmalarımızı MEB müfredatıyla entegre ederek çocuklarımızın gelişimlerini destekledik. Proje temaları ile ilgili ders planları ve ders sunumları hazırlayarak müfredata uygun çalışmalarla proje konularını uyguladık. Projemizle ilgili nihai proje ürünleri ve eğitim materyalleri oluşturuldu

Proje ortaklarımızla/öğrencilerimizle sık bir şekilde etkileşim, iletişim sağlanarak (webinar görüşmeleri, Whatsapp, anket uygulamaları ve forum sayfalarıyla) aldığımız kararları eş zamanlı uygulayarak ve ortak hareket ederek başarıyla sonuçlanmasını sağlandı.

Projemizin ortak/işbirlikçi/final ürünümüzün oluşmasında birlikte hareket ettik Proje nihai ürünü olan “Tarihi Ünlülerle Yeni Dünya” hikayesini tüm ortakların katılımı ile yazdık

Proje değerlendirme çalışmalarında, öğrenci ve öğretmen son anketleri ve istatistiklerini yaptık. Projemizin değerlendirme anketlerine baktığımızda projemizin hedeflerine ulaştığını gördük.

Projemizde gerçekleştirdiğimiz tüm çalışmalarımız projemizi farklı sosyal medya hesaplarında, okul sitelerinde paylaşarak projemizin tanıtımı ve yaygınlaştırılmasını sağlandı.

Proje değerlendirme raporu yazıldı

Projemiz de yaptığımız planlama gelişim ve sonuçlarıyla ilgili tüm dokümanlara linkler verildi. Medya okuryazarlığı, web 2.0 araçlarını kullanmayı ve yapılan ortak etkinliklerle de saygı, iletişim becerileri ve paylaşım gibi sosyal becerilerde uygulayarak proje kazanımlarına ulaşıldı.

Öneriler

Küreselleşmenin emperyalist boyutunun milli kimliğe vereceği zarardan endişe edenler milli şuuru uyanık tutmaya yönelik okullarımızda milli tarih dersi verilebilir. Milli ve cihanşumül değerler tarih eğitiminin temelini oluşturmalıdır. (Bilgili,2017)

Tarihte yer almış Türk büyükleri ile hem mevcut değerlerin aktarımı gerçekleştirilebilir hem de çocuklara kendi kişisel değerlerini oluşturmaları yönünde önemli fırsatlar verilmiş olur. Bu açıdan bakıldığında, tarihteki Türk büyüklerinin ahlak eğitimine konu edilmesi çocuklardan beklenen vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı açısından eğitimcilere kolaylıklar sağlayabilir. (Karademir A. Ve Çelik İ. 2020)

Okul öncesi eğitim programlarında “milli kavramlara” yönelik kazanımlara ve eğitim içeriklerine daha fazla yer verilebilmesi adına sosyo kültürel etkinlikler eğitimler yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin geçmişe ait kültürlerini tanımaları, onu sevmeleri ve saygı duymaları sağlanabilir. Ayrıca kimlik oluşumu için önemli bir evre olan erken çocukluk döneminde, öğrenciler geçmişinde yaşamış ünlü Türk büyükleri ile kendilerini özdeşleştirerek kimlik gelişimine katkı sağlanabilir. Bu amaçla, gerek okul öncesi kurumlarının bağlı olduğu Milli Eğitim Bakanlığı gerekse medya kendi üzerine düşeni yapmalı, bu tür konular için çizgi film, ront, şarkı, hikâye ve diğer materyaller öğretmenlerin ulaşımına sunulmalıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına konu ile ilgili eğitim verilerek okullarda sosyo-kültürel konuların işleniş ve önemine dair vurgular yapılmalıdır.

Vatanseverlik, bayrak sevgisi ve milli birlik olma şuuru değerleri metinlerde yer almaya devam etmelidir. Milli birlik ve beraberlik duygusunun, millet bilincinin önem kazandığı günümüzde bu değerlere gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Türk büyüklerine saygı değerine ilişkin olarak tarihimizde ve kültürümüzde önemli yer tutan Mevlana, Yunus Emre ve tüm dünyada saygı kazanmış diğer Türk büyüklerine metinlerde daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilere örnek olması amacıyla Türk büyüklerinin hayatlarının ve eserlerinin tanıtılmasına önem verilmelidir.

Kaynakça

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973

Bilgili, Ali Sinan, (2017), “Küreselleşme Sürecinde Milli Tarih Eğitimi Meselesi” Milli eğitim Dergisi, Sayı 216, Güz 2017, s.21-32

Karademir, A. ve Çelik, İ. (2020), “Okul Öncesi Öğretmenleri Bakış Açısıyla Millî Değerlerimiz: Türk Büyükleriyle Ahlâk Eğitimi” , Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 18, No. 40, 277-306, Aralık 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı , “2023 Vizyonu” ,Erişim: 25 Aralık 2019. ”

<https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>

STEARNS, Peter N. , “Why Study History”, çev. Dinç E. , Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2009), 2/1, 118-127

OTOMATİK KUMANDA PLANÇETESİ VE PLC (Programlanabilir Lojik Kontrol Cihazı) ÜNİTESİ ENTEGRASYONU

Mehmet Ali Birsen

MEB Afyonkarahisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

mabirsen@gmail.com

Özet

Bu deney seti Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezlerinde Otomatik Kumanda Teknikleri, Elektrik Makinaları Kontrol Sistemleri, Otomasyon Sistemleri gibi derslerde deney seti olarak kullanılan plançetelere; son sistem otomasyon tekniklerinde kullanılan PLC(Programlanabilir Lojik Kontrol cihazı) nın entegre olarak bağlanmasına imkan tanımaktadır.

Kumanda tekniğinin tarihsel gelişimi mekanik sistemler, kumanda sistemleri ve PLC sistemleri şeklindedir. Her ne kadar PLC sistemleri en son çıkan kumanda tekniği olsa da diğer sistemlerle entegre vaziyette piyasada kullanılmaktadır. Afyonkarahisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi' nde mekanik sistemlerin bulunduğu paket şalterler, otomatik kumanda plançeteleri ve PLC setleri ayrı ayrı iken derslerin hem teorik hem de pratik uygulamalarında bazı aksaklıklar görülebilmektedir.

Piyasadaki işletme ve fabrikalarda bu üç sistem de birlikte kullanılmaktadır. Bunları tek bir deney setinde toplamak endüstrideki şartlara daha uygun olacağı düşüncesiyle bu

deney seti geliştirilmiştir. Tüm tasarım ve montaj okulumuz öğretmen ve öğrencilerimizce gerçekleştirilmiştir.

8mm kesitli beyaz MDF üzerine CNC ile işlenilerek deney seti plançete şeklinde hazırlanmıştır. Her plançetede 3 fazlı, bir fazlı ve 24V DC gerilim kaynağı bölümü vardır. Plançete üzerinde iki farklı yerde bulunan bir adet durdurma butonu, bir adet başlatma butonu ve bir adet jog butonu şeklinde toplam 3 butonlu kombinasyon bulunur. Bir multimetre seti, iki adet zaman rolesi, iki sınır anahtarı, 4 adet kontaktör, iki adet üç fazlı paket şalter, bir adet yıldız/üçgen yol verme paket şalteri, bir adet aşırı akım rolesi, bir adet Termik Manyetik Yol verme şalteri, bir adet Motor Koruma Rolesi, 220V priz, sinyal lambaları ve PLC ünitesi içermektedir. 8mm kesitli MDF parça gerekli malzemelerin montajından sonra 25 cm derinlikteki plançeteye montajlanarak, üç fazlı besleme kablosu erkek fiş takımı ile enerji bağlantısı sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: PLC Eğitimi, Deney Seti, Otomasyon Eğitimi, Kumanda Sistemleri

AUTOMATIC CONTROL PLANNER AND PLC (Programmable Logic Controller)

UNIT INTEGRATION

Mehmet Ali Birsen

Ministry of National Education /Afyonkarahisar Vocational and Technical Anatolian High **School**

mabirsen@gmail.com

Summary

This experiment set allows the PLC (Programmable Logic Controller), which is used in the latest system automation techniques, to be connected to the planchets used as an experiment set in courses such as Automatic Control Techniques, Electrical Machinery Control Systems, Automation Systems in Vocational and Technical Anatolian High Schools and Vocational Training Centres.

The historical development of the control technique is in the form of mechanical systems, control systems and PLC systems. Although PLC systems are the latest control technique, they are used in the market integrated with other systems. In Afyonkarahisar Vocational and Technical Anatolian High School, package switches with mechanical systems, automatic control planchets and PLC sets are used separately. Some problems can be seen in both theoretical and practical applications of the courses.

All three systems are used together in businesses and factories in the market. This set of experiments was developed with the thought that it would be more suitable for the conditions in the industry to collect them in a single experimental set. All the design and assembly was carried out by our teachers and students.

The experiment set is prepared in the form of a plachette by CNC machining on 8mm sectioned white mdf. Each plachette has a 3-phase, one-phase and 24V DC voltage source section. There is a total of 3 button combination in the form of a stop button, a start button and a jog button located in two different places on the plachette.

It includes a multimeter set, two time switches, two limit switches, 4 det contactors, two three-phase package switches, one star/delta starter package switch, one overcurrent switch, one thermal magnetic starter switch, one motor protection switch, 220V socket, signal lamps and PLC unit. After the assembly of the necessary materials, the 8mm cross-sectioned MDF piece was mounted on the plachette with a depth of 25 cm and the energy connection was provided with a three-phase supply cable male plug set.

Key words: PLC Training, Experiment Set, Automation Training, Control Systems

Giriş

Teknolojik gelişmelerin, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldiği açıktır. Her alanda olduğu gibi endüstriyel alanda da teknolojik gelişmeler kendini göstermektedir. Otomasyon sistemlerinin; hatta bilgisayarla otomasyon sistemlerinin gelişmesi ve yayılması ile birlikte endüstriyel alanlarda kullanılması da kaçınılmaz bir gerçek olmuştur.

PLC, İngilizce Programmable Logic Controller (Programlanabilir Lojik Kontrol Cihazı) kelimelerinin baş harflerinin birleşmesinden oluşmuştur. Modern teknolojiye yaygın olarak kullanılan bir kumanda tekniğidir. İçerisinde EEPROM programlayıcılar ve PLC işlemciler bulunmaktadır [1].

PLC çok geniş kullanım alanına sahiptir. Bazıları şunlardır: 1- Havalandırma ve soğutma tesislerinde 2-Paketleme ve ambalajlama tesislerinde 3- Taşıma tesislerinde 4- Otomobil endüstrisi 5- Petrol dolun ve yıkama tesislerinde 6- Çimento sanayinde 7- Klima ve asansör tesislerinde 8-Aydınlatma ve vinç tesislerinde 9- İmalat, tarım, tekstil ve her türlü makinelerde 10- Elektro pnomatik–hidrolik sistemlerde 11- Robot tekniğinde kullanılmaktadır[3].

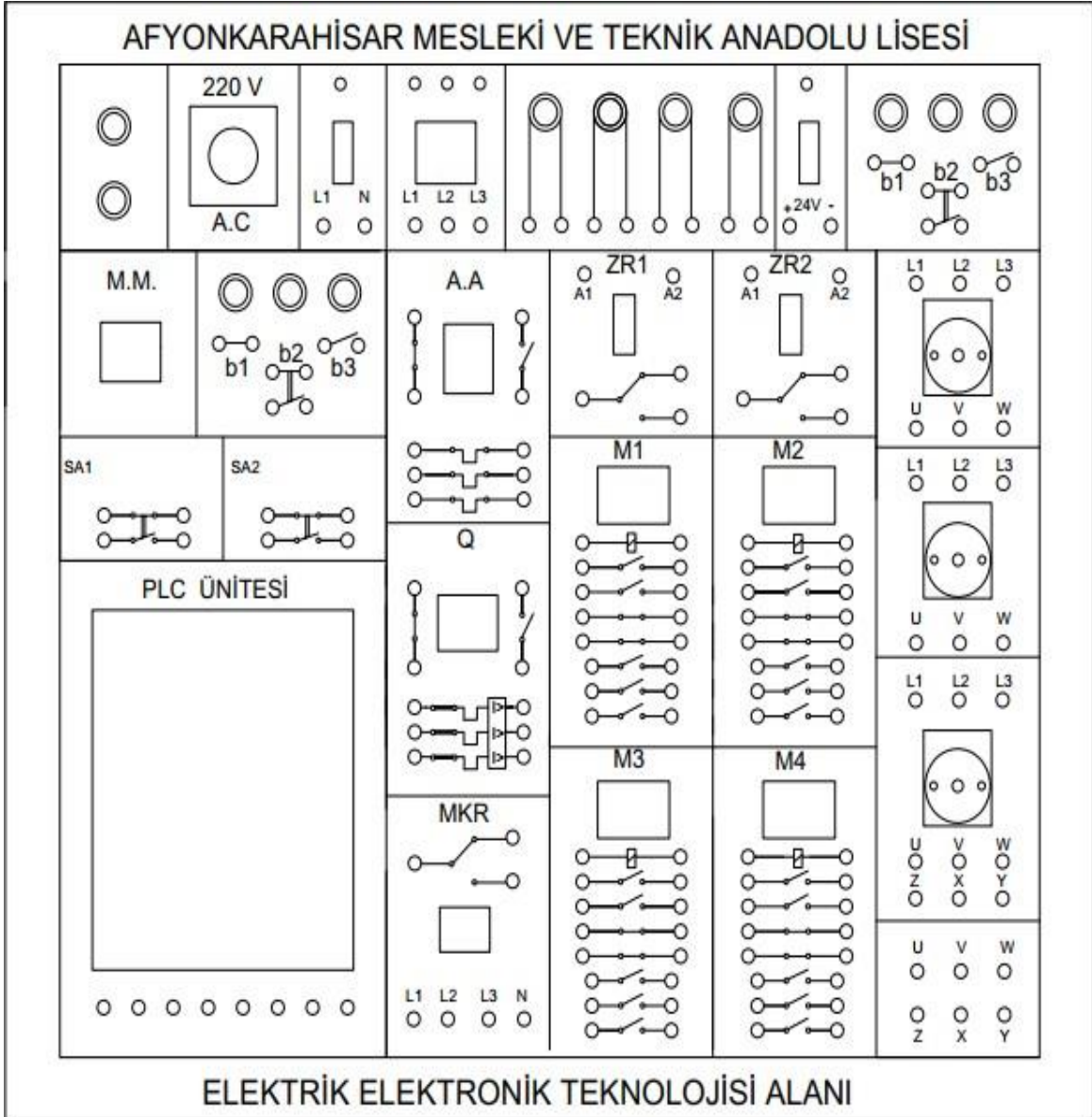
PLC teknolojisi, çok karmaşık olan kumanda sistemlerini geliştirmekte ve çözümünü kolaylaştırmaktadır. PLC, çok çeşitli ve çok sayıda kumanda elemanını içinde barındırmakta, çok değişik komutlarla bu elemanları çalışır hale getirmekte ve çıkış birimine bağlanan elektrik motoru, selenoid valf gibi çok değişik yükleri amaca uygun olarak çalıştırmaktadır. Bilgisayar komutlu PLC’lerde; bilgisayar teknolojisi ile kumanda teknolojisi birleşmekte, matematiksel işlemler lojik olarak yapılp daha sonra elektriksel

kumanda sistemlerine çevrilerek kullanılmaktadır. Klasik kumanda sistemlerinde çözümü çok zor olan veya çözülemeyen otomatik kumanda sistemlerinin çözümü PLC’de kolayca gerçekleştirilebilmektedir. PLC cihazının; kullanım, tamir, bakım kolaylıkları gibi özelliklerinin olması kullanım alanını arttırmıştır. Ayrıca PLC’nin programlama dili, klasik kumanda devrelerine uyum sağlayacak şekildedir. PLC’lerde programlama yapabilmek için öncelikle klasik kumanda devrelerini bilmek gerekir [2].

İşte bu düşüncelerden yola çıkılarak Mekanik kumanda, Klasik kumanda ve son sistem PLC ile kumandanın aynı anda uygulanabilmesine imkan sağlayan bir deney seti oluşturulmuştur.

Uygulama

8mm kesitli beyaz mdf üzerine CNC ile işlenilerek deney seti plançete şeklinde hazırlanmıştır. (Şekil 1)

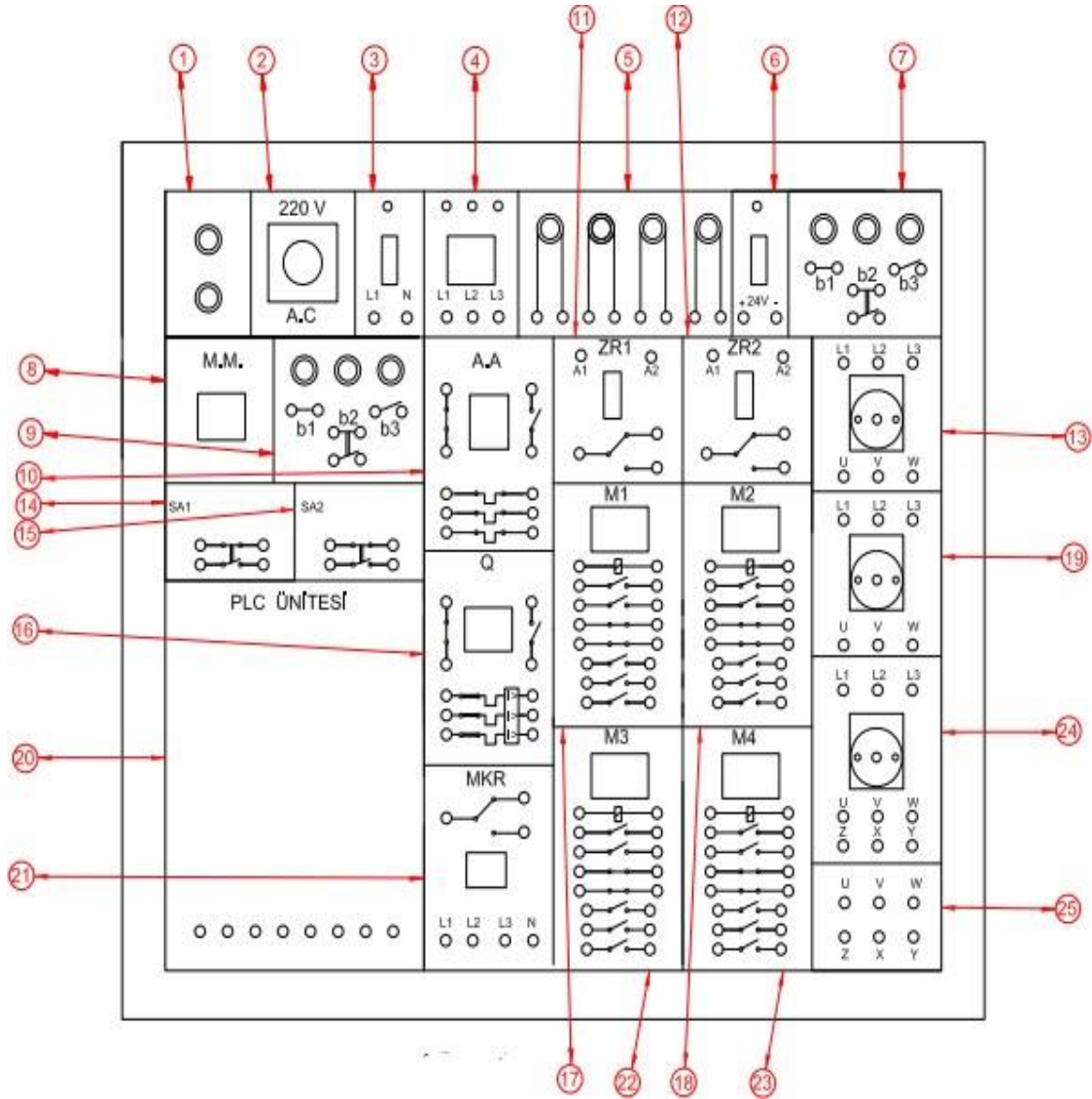


Şekil 1

Her plançetede 3 fazlı, bir fazlı ve 24V DC gerilim kaynağı bölümü vardır. Plançete üzerinde iki farklı yerde bulunan bir adet durdurma butonu, bir adet başlatma butonu ve bir adet jog butonu şeklinde toplam 3 butonlu kombinasyon bulunur. Bir multimetre seti, iki adet zaman rölesi, iki sınır anahtarı, 4 adet kontaktör, iki adet üç fazlı paket şalter, bir adet yıldız/üçgen yol verme paket şalteri, bir adet aşırı akım rölesi, bir adet Termik Manyetik Yol verme şalteri, bir adet Motor Koruma Rölesi, 220V priz, sinyal lambaları ve PLC ünitesi içermektedir. 8mm kesitli MDF parça gerekli malzemelerin montajından sonra 25 cm derinlikteki plançeteye montajlanarak, üç fazlı besleme kablosu erkek fiş takımı ile enerji bağlantısı sağlanmıştır.

Şekil 2 de 1 numaralı parça kumanda panosu stop start butonu, 2 numaralı parça acil stop butonu, 3 numaralı parça bir fazlı sigorta, 4 numaralı parça üç fazlı sigorta, 5 numaralı parça renkli sinyal lambaları, 6 numaralı parça 24 V için sigorta, 7 numaralı parça pano üzerinde yapılacak işler için start ve stop butonları, 8 numaralı parça multimetre, 9 numaralı parça pano üzerinde yapılacak işler için start ve stop butonları,

10 numaralı parça termik role, 11 numaralı parça zaman rölesi, 12 numaralı parça zaman rölesi, 13 numaralı parça 0-1 paket şalter, 14 numaralı parça sınır anahtarı, 15 numaralı parça sınır anahtarı, 17 ve 18 numaralı parçalar kontaktör, 19 numaralı parça ileri-geri paket şalter, 20 numaralı parça PLC set, 21 numaralı parça motor koruma rölesi, 22 ve 23 numaralı parçalar kontaktör, 24 numaralı parça yıldız-üçgen paket şalter, 9 numaralı parça pano üzerinde yapılacak işler için start ve stop butonları, 25 numaralı parça motor klemens uçları şeklindedir.



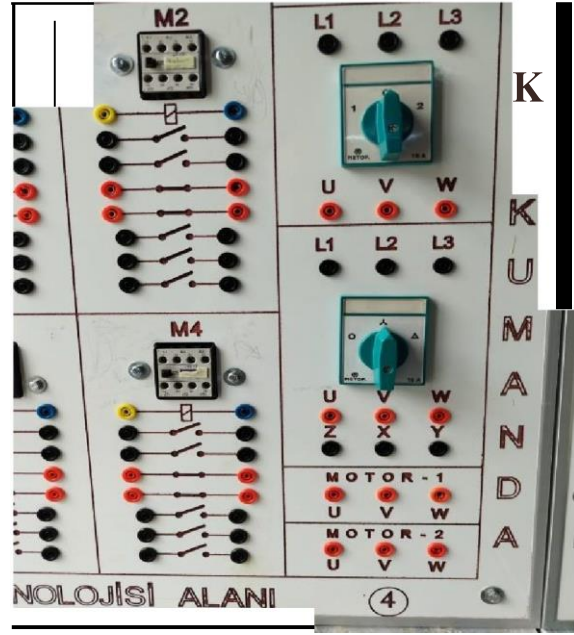
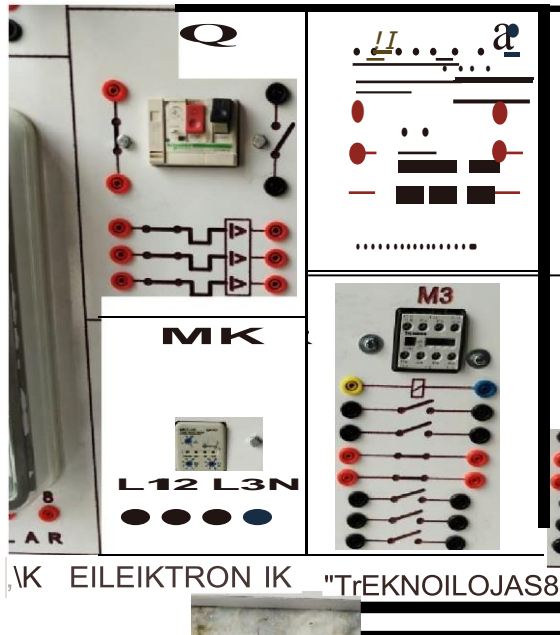
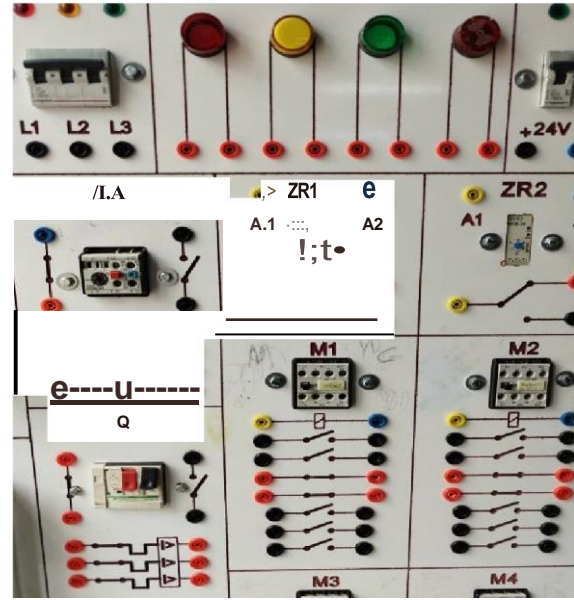
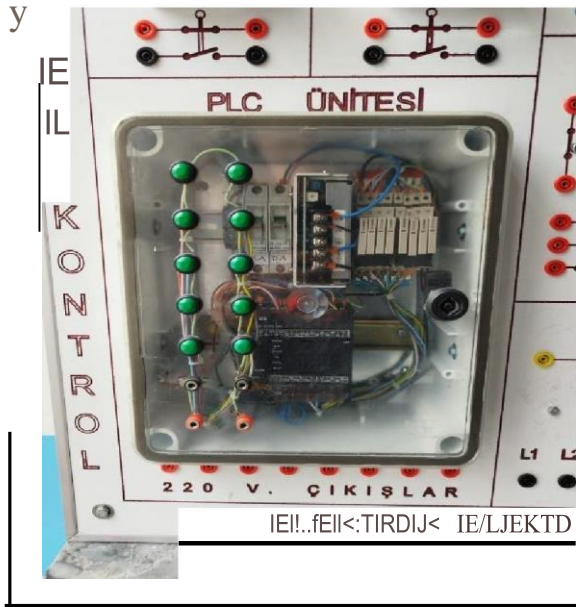
Şekil 2

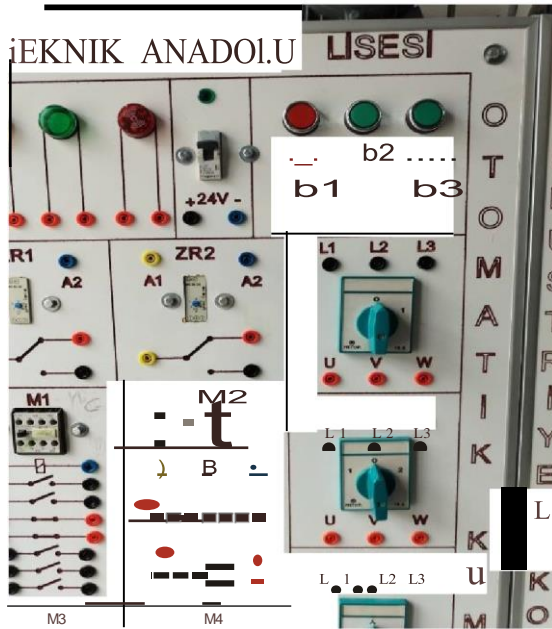
Kullanılan malzemelerin listesi Şu Şekildedir.

- 1- Kumanda Panosu Stop/Start Butonu
- 2- Acil Stop Butonu
- 3- Bir fazlı sigorta
- 4- Üç fazlı sigorta
- 5- Renkli Sinyal Lambaları
- 6- 24 V için Sigorta
- 7- Start ve Stop butonları
- 8- Multimetre
- 9- Start ve Stop butonları
- 10- Termik Role
- 11- Zaman Rolesi
- 12- Zaman Rolesi
- 13- 0-1 Paket Şalter
- 14- Sınır Anahtarı
- 15- Sınır Anahtarı
- 16- Termik Manyetik Yol verme Şalteri
- 17- Kontaktör
- 18- Kontaktör
- 19- İleri-Geri Paket Şalter
- 20- PLC Set
- 21- Faz Sırası Rolesi
- 22- Kontaktör
- 23- Kontaktör
- 24- Yıldız-Üçgen Paket Şalter
- 25- Motor Klemens Uçları

Deney Seti Fotoğrafları







Tartışma ve Sonuç

Geliştirilen bu Deney Seti ile Piyasa şartlarına daha uygun varyasyonların yapılmasına imkan sağlanmıştır. Okulumuzdan mezun olan öğrenciler mekanik kumanda, elektromekanik kumanda ve PLC sistemlerin bir arada görme ve kullanma fırsatını yakalamışlardır. Ayrıca teknik okulların ihtiyaç duydukları deney setlerini kendi imkanlarıyla hazırlayabileceği görülmüştür. Deney setinin tasarımı, montajı, elektriksel bağlantılarının yapımı gibi konularda çalışan öğretmen ve öğrencilerimiz özgüven ve mesleki tecrübe kazanmışlardır.

Şu anda benzer gerekçelerle Akıllı Ev Otomasyon Sistemleri deney seti hazırlıklarına başlanılmış bitirmek üzeredir. Artık Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ihtiyaç duydukları alanda kendi deney setlerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda hazırlayabilecekleri görülmüştür. Hatta bu deney setleri döner sermaye kapsamında üretilerek hem öğretmen hem de öğrencilere maddi kaynak da sağlamıştır.

Kaynaklar

1. Çetin, R.: “S7-200’PLC’lerle Otomasyon”, Doğuşum Matbaacılık ve Tic. Ltd. Őti., Ankara, Türkiye, (2004) 11-431.
2. Akar, F.; Yağımlı, M.: “ Programlanabilir Lojik Denetleyiciler (PLC)”, Beta Basım A.Ő., Đstanbul, Türkiye, 3 (2004).
3. MEB, Temel PLC Sistemleri Modülü

Kahramanmaraş Depremlerinin Bireylerin Afet Bilincine Yönelik Tutumları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi

Mehmet Ali Birsen¹

Sinan Saraçlı²

¹MEB Afyonkarahisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar/Türkiye
mabirsen@gmail.com

²Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik ve Tıbbi Bilişim ABD,
Balıkesir/Türkiye, ssaracli@balikesir.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın temel amacı bireylerin afetler konusunda farkındalıklarını arttırmaktır. Bu kapsamda ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan deprem felaketine bağlı olarak bireylerin deprem olmadan önce ve deprem sonrası farkındalıklarına yönelik tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada kullanılan veriler ülkemizde yaşanan afetlerde aktif bir rol üstlenen AKUT Arama Kurtarma Derneği'ne deprem sonrası gönüllü olmak için başvuran bireylere uygulanan bir anket aracılığı ile derlenmiştir. Anket formu bireylerin demografik yapıları dışında deprem öncesi ve deprem sonrası tutumlarını ölçmek için hazırlanan bir farkındalık ölçeğini içermekte olup 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket formu AKUT Afyonkarahisar Ekibi' ne Mart 2023'den itibaren başvuru yapan 101 gönüllü adayına çevrimiçi platformda 10 Mart-10

Nisan 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Derlenen veriler SPSS paket programı aracılığı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ilgili tablo ve şekillerde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Afet, Afet Bilinci, AKUT

Investigation of the Effects of Kahramanmaraş Earthquakes on Individuals' Attitudes Towards Disaster Awareness

Abstract

The main purpose of this study is to increase the awareness of individuals about disasters. In this context, it has been examined whether there is a difference between the attitudes of individuals towards their awareness before and after the earthquake due to the earthquake disaster in our country on February 6, 2023. The data used in the study were collected through a questionnaire applied to individuals who applied to AKUT Search and Rescue Association, which plays an active role in disasters in our country, to be a volunteer after the earthquake. The questionnaire form includes an awareness scale prepared to measure the attitudes of individuals before and after the earthquake, apart from their demographic structures, and was prepared in a 5-point Likert style. This questionnaire was applied to 101 volunteer candidates who applied to AKUT Afyonkarahisar Team since March 2023, on the online platform between 10 March-10 April 2023. The collected data were analyzed through the SPSS software and the findings were presented in the related tables and figures.

Key Words: Earthquake, Disaster, Disaster Awareness, AKUT

Giriş

Afet, toplumun bir kısmı ya da tamamını ilgilendiren ve fiziksel olarak, ekonomik yönden ve toplumsal bakımdan kayıplara yol açan; normal yaşamı ve insanların faaliyetlerinin durmasına veya kesintiye uğramasına neden olan; etkilediği toplumun başa çıkabilme kapasitesinin yeterli düzeyde olmadığı; doğadan, teknolojiden veya insan faktöründen kaynaklanan olaydır. Doğal afet ise, doğadan kaynaklanan afetlerdir. Doğal kaynaklı afet, dolu, kuraklık, hortum, fırtına, çığ, kuraklık, sel, deprem, heyelan, göktaşı düşmesi gibi oluşumuna engel olunamayan biyolojik, klimatolojik, hidrolojik, jeolojik, meteorolojik ve kaynağı dünyanın dışında olabilen tehlikelerden ortaya çıkan doğa olaylarının sonuçları için verilen genel bir addır. Doğal kaynaklı afetlerden deprem, tektonik kuvvetler ile volkanik faaliyetlerin etkisi ile levhalarda meydana gelen kırılma sonucu açığa çıkan enerjinin, sismik dalga şeklinde yayılarak geçtiği ortamlar ile yeryüzünü kuvvetli bir şekilde sarsması olayıdır (Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğü[AATS], 2014).

Depremi engellemek mümkün olmadığına göre, insanlardan depremden korunmanın yollarını aramaları beklenir. Depremlerden zarar görmeyecek şekilde veya en az zararla çıkabilmek için, depremlerin öncesinde hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Depreme hazır olma sürecinin temelinde, deprem öncesinde, deprem sırasında ve deprem sonrasında gerçekleştirilecek bütün uygulamaların planlanması yer almaktadır (Arama Kurtarma Derneği, AKUT, 2019).

Türkiye jeolojik yapısı, iklim özellikleri gibi faktörler nedeniyle afetlerin sıklıkla yaşandığı ülkeler arasındadır ve özellikle deprem gibi doğal afetlerin sonuçları oldukça yıkıcıdır. Ülkemizde görülen iç ya da dış göç, denetimsiz kentleşme, uygun olmayan yapılaşma, hızlı şekilde gelişen sanayi, kentlerin afetlere karşı daha da savunmasız hale gelmesine neden olmaktadır (Altun, 2018). Depremler önlenemeyen doğa olayları arasında yer almaktadır ve depremin afete dönüşmesini önlemekte gerekli hazırlıkların önceden yapılmasıyla mümkündür (Erkan ve ark., 2022).

6 Şubat 2023 sabahında 04.17 de Kahramanmaraş Pazarcık ilçesi merkezli deprem Adıyaman, Kilis, Osmaniye, Gaziantep, Malatya'nın yanı sıra Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana ve Hatay gibi komşu illeri de etkilemiştir. Deprem ardından yaşanan çok sayıda artçı sarsıntının yanı sıra ilk depremden 9 saat sonra 7,5 büyüklüğünde bir deprem daha meydana gelmiştir. İkinci yaşanan deprem -ilk depremde yıkılmayan fakat hasar alan binaların yıkılmasıyla birlikte- daha büyük hasara neden olmuştur. Depremden günler sonra Elazığ ilinin de etkilenen illere eklenmesiyle birlikte toplam 11 ilin etkilendiği belirlenmiştir. Depremde on binlerce kişi hayatını kaybederken, yüz binin üstünde insanda yaralanmıştır. Artçı sarsıntılar nedeniyle evlerine giremeyen vatandaşlar soğuk hava nedeniyle depremden olumsuz etkilenmiştir, yüz binlerce insan deprem bölgesinden tahliye edilmiştir (OCHA, 2023).

Depremin ülkenin ekonomik faaliyetlerinin, sanayileşmenin ve kentleşmenin yoğun olduğu bir bölgede gerçekleşmesi ve yol açtığı can-mal kayıpları, deprem gerçekliği üzerinde daha

önemle odaklanılmasını getirmiştir. Nitekim bu deprem sonrası toplum aktif gönüllü sivil toplum kuruluşlarını ismini daha fazla duymaya başlamıştır. Afetlere Hazırlık ve Kentsel Risk Yönetimi Komisyonu Raporu'na göre sivil toplum kuruluşlarının en belirgin özellikleri; hükümetten, merkezi ve yerel yönetimlerden bağımsız olmaları, gönüllülük prensibi içerisinde kamu yararı gözeterek çalışmaları, maddi çıkar beklememeleri ve kar amacı gütmemeleri, merkezi ve yerel yönetimlerle vatandaşlar arasında köprü görevi üstlenmeleri, yalnız kendi ilgi alanları ile değil toplumu ilgilendiren tüm sorun ve konularla da ilgili olmalarıdır (Bayındırlık ve İskân Bakanlığı, 2009: 127).

Bireye atfedilen ve bireyin psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith 1968). Bu çalışmada, AKUT Afyonkarahisar Ekibi' ne gönüllü olmak için başvurmuş gönüllü adaylarının afetlere karşı tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

AKUT Arama Kurtarma Derneği

Marmara Depremi sonrasında kısa adı AKUT olan Arama Kurtarma Derneği, depremde öne çıkan sivil toplum kuruluşlarının başında gelmiştir. Marmara Depremine ilişkin sempozyum konuşmalarının bir araya getirildiği Sivil Toplum Kuruluşları ve Yasalar-Etik-Deprem isimli kitapta dönemin AKUT Yöneticisi İskender İğdir'a göre AKUT'un da diğer sivil toplum kuruluşlarının da devletin de ana görevi bir deprem sırasında, öncesinde ve sonrasında insanlara nasıl davranması gerektiğini öğretmektir. AKUT gibi örgütler devletin

oluşturacağı kriz yönetimi organizasyonu ya da bir çatı yapılanması içinde çalışan örgütlerdir (Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2000: 279-280).

1994 yılında Bolkar Dağlarında kaybolan 2 üniversite öğrencisinin 14 gün arandığı ve sonuçsuz kalan arama çalışmaları akabinde, dağları iyi bilen fakat arama-kurtarma konusunda bilgileri sınırlı olan bir grup dağcı bir araya gelerek 1995 yılında AKUT'u kurmuştur. Derneğin adı aslında bir tıp terimidir. Hızlı başlayan ya da kısa süreli hastalıkları, bazen de her iki durumu birden tanımlamak için kullanılır. Doğal olaylarının, afetlerin, felaketlerin ve kazalarında benzer şekilde hızlı gelişerek kısa sürede yola çıkarak, tıp biliminde kullanıldığı anlam benzerliği sebebiyle bu ismin kullanılması uygun görülmüştür. Bu grup, aynı yıl AKUT ismi altında, Uludağ'da ilk kurtarma faaliyetini gerçekleştirmiştir. Dernek, 14 Mart 1996 yılında "AKUT Arama Kurtarma Derneği" adı altında resmî kuruluşunu tamamlamıştır. Türkiye'nin ilk arama kurtarma derneği olan AKUT, dağlarda ve diğer zorlu doğa koşullarında doğru ve etkin arama-kurtarma faaliyetleri gerçekleştirme hedefiyle kurulmuş ve hızla gerekli eğitimleri talep edildiği takdirde doğal afetlerde de ilgili resmî kurumlara yardımcı olabilir hale gelmiştir. 1998 Adana-Ceyhan depreminde gösterdiği yararlılıklar nedeniyle, Bakanlar Kurulu kararıyla 19 Ocak 1999'da "Kamu Yararına Dernek" statüsü almıştır (<https://www.akut.org.tr/tarihce>).

AKUT, sosyal sorumluluk anlayışıyla toplumu bilinçlendirme faaliyetlerini de aralıksız sürdürmektedir. Seminer birimleri bu kapsamda yılda ortalama 2.000 oturumla, 100.000

kişiyeye ulaşarak “Temel Afet Bilinçlendirme” ve “Deprem Bilinçlendirme” seminerleri vermektedir. Yine “Hayata Devam Türkiye” projesi kapsamında AKUT TIR’ı Anadolu’yu karış karış gezerek 5 yılda 60.000 km yol kat etmiş, 52 il, 174 ilçede toplamda 5,5 milyon kişiyeye ulaşarak ve “Deprem Bilinçlendirme” semineri vermiştir (<https://www.akut.org.tr/tarihce>).

AKUT bünyesinde faal durumda 30 operasyonel ekip bulunmaktadır. AKUT Afyonkarahisar Ekibi 2014 yılında kurulmuştur. Zaman zaman bünyesine yeni gönüllüler almak için başvuru açmış kadrosunu günden güne güçlendirmiştir. Aralık 2022 tarihinde 41 başvuru olmuş; tanışma, afet bilinci, etik ve disiplin toplantılarına 24 kişi katılmış süreç sonunda 17 kişi gönüllü olmaya hak kazanmıştır. Tablo 1.’den de görüleceği üzere 6 Şubat 2023 tarihindeki Kahramanmaraş depremlerinin ardından 210 başvuru olmuş; tanışma, afet bilinci, etik ve disiplin toplantılarına 118 kişi katılmış süreç sonunda 101 kişi gönüllü olmaya hak kazanmıştır.

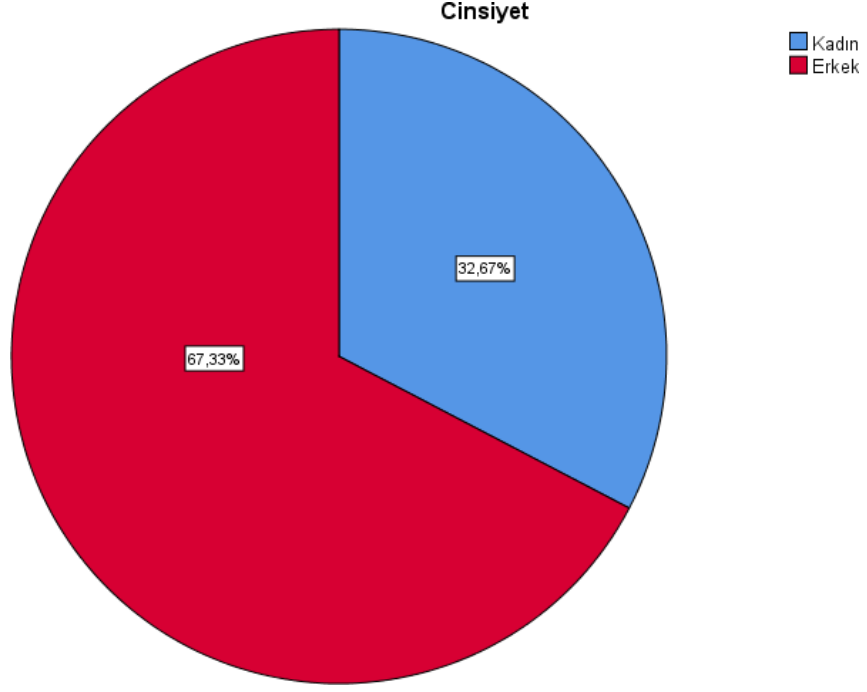
Tablo 1. AKUT Afyonkarahisar Ekibi Gönüllü Alım Sayıları

Dönem	Başvuran Sayısı	Tanışma Toplantısı, Afet Bilinci ve Etik-Disiplin Toplantılarına katılan Sayısı	Gerekli Evrakları tamamlayarak Yönlendirme Birimiyle görüşen Gönüllü olmaya hak kazananların Sayısı
Aralık 2022	41	24	17
Mart 2023	210	118	101
Toplam	251	142	118

Bireylerin sosyalleşebilecekleri uygun bir sosyo-psikolojik ortam sağlayan sivil toplum kuruluşlarında, ortak çıkarlar etrafında iletişim kuran bireyler, toplumsal yığının parçası olmaktan kurtulmuş olurlar (Toksöz, 1983: 369). Bu bağlamda incelendiğinde deprem öncesindeki gönüllü başvurusu ile deprem sonrasındaki gönüllü başvurusundaki artış gözlemlenmiştir.

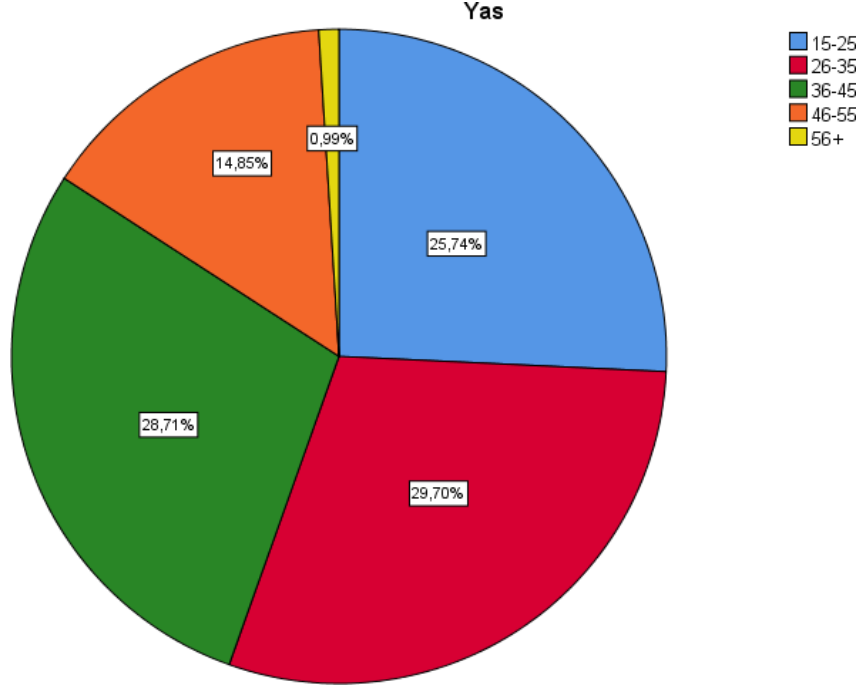
Uygulama

Çalışmanın uygulama kısmında hazırlanan anket aracılığı ile elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak bireylerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verildikten sonra anket formunda yer alan deprem öncesi (DÖ) (ilk 10 soru) ve deprem sonrası (DS) (ilk 10 soru) dikkate alarak farkındalıklarına ilişkin ortalama puanları hesaplanmıştır. Bireylerin cinsiyetlerine göre DÖ ve DS farkındalık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenirken; Yaş, Meslek ve Eğitim Düzeylerine göre farklılıkları araştırmak için Varyans Analizinden yararlanılmıştır. Son olarak bireylerin deprem öncesi farkındalıkları ile deprem sonrası farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da bağımlı örneklem t testi ile incelenerek elde edilen bulgular ilgili tablo ve şekillerde sunulmuştur.



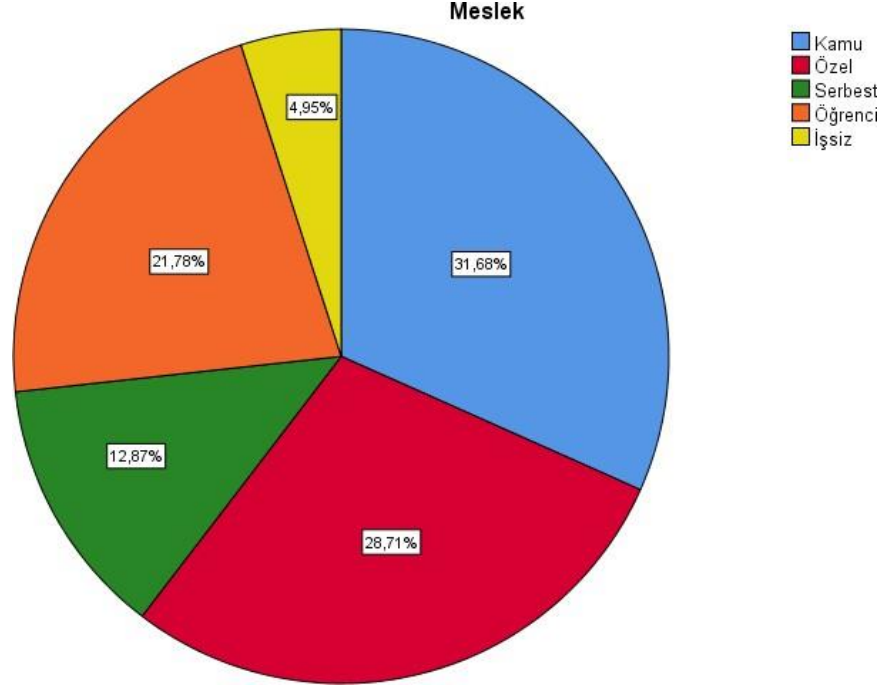
Şekil 1. Bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin pasta grafiği.

Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların %67.33'ü erkek bireylerden oluşurken %32.67'sinin kadın bireyler olduğu görülmektedir.



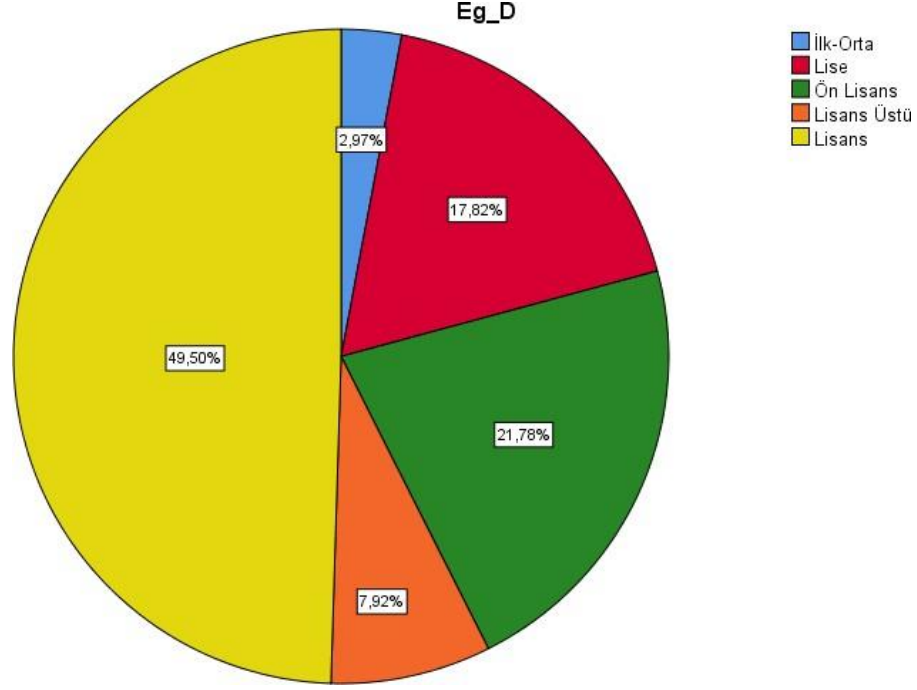
Şekil 2. Bireylerin yaşlarına göre dağılımına ilişkin pasta grafiği.

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların %29.70'inin 26-35 yaş aralığındaki bireylerden oluşurken %0.99'unun 56+ yaş aralığındaki bireyler olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Bireylerin mesleklerine göre dağılımına ilişkin pasta grafiği.

Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların %31.68'inin kamuda çalışan bireylerden oluşurken %4.95'inin işsiz bireyler olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Bireylerin eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin pasta grafiği.

Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların %49.50'sinin Lisans mezunu bireylerden oluşurken %2.97'sinin ilk-orta eğitim düzeyine sahip bireyler olduğu görülmektedir.

Bireylerin cinsiyetlerine göre farkındalık puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t testi sonucunda Tablo 2'den de görüleceği üzere, deprem sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu bireylerin deprem öncesi farkındalık puan ortalamalarının cinsiyetlerine

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p < 0.05$), istatistiksel olarak %95 güvenirlilikle söylenebilir. Tablo 3 incelendiğinde ise erkek bireylerin farkındalıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. Cinsiyetlere göre DÖ ve DS Farkındalık Ortalamaları için t testi sonuçları

Değişken	<i>t</i> istatistiği	Serbestlik Derecesi	<i>p</i>
DÖ	-2.234	99	0.028
DS	0.606	99	0.546

Tablo 3. Cinsiyetlere göre DÖ ve DS Farkındalık Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	Ortalama	S. Sapma
DÖ	Kadın	33	31,3636	8,27956
	Erkek	68	35,0882	7,65045
DS	Kadın	33	40,5152	4,08596
	Erkek	68	39,8824	5,27888

Bireylerin farkındalık puan ortalamalarının Yaş, Meslek ve Eğitim Düzeyi gibi demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçlarında tüm bu değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$).

Son olarak bireylerin deprem öncesi farkındalıkları ile deprem sonrası farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 4. DÖ ve DS Farkındalık Ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları

	<i>t</i> istatistiği	Serbestlik Derecesi	<i>p</i>
DÖ - DS	-2.234	99	0.028

Tablo 5. DÖ ve DS Farkındalık Ortalama ve S. Sapmaları

Değişken	<i>n</i>	Ortalama	S. Sapma
DÖ	101	33,8713	8,01457
DS	101	40,0891	4,90938

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, bireylerin deprem öncesi farkındalık puan ortalamaları ile deprem sonrası farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak %95 güvenirlilikle anlamlı bir farklılık olduğu ve deprem sonrası bu farkındalığın arttığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların büyük kısmını erkekler oluştursa da kadınların da %32,67 lik bir şekilde sahada yer almak için başvurdukları görülmektedir. Yaş grupları açısından bakıldığında ise 46+ yaş üstü olanların %15 lerde kaldığı genç ve orta yaşların

ise %85 gibi çoğunlukta olduğu; seyreden değil etkin olanlar arasında yer almak istedikleri için gönüllülük başvurusunda buldukları gözlemlenmiştir. Başvuranların 1/3 ünün kamuda çalıştığı, ¼ ünün ise öğrenci olduğu görülmüştür. Yine eğitim durumları açısından yarısından fazlası lisans ve yüksek lisans düzeyinde bireylerden oluştuğu görülmüştür. Dolayısıyla bilinçli bir hassasiyetin eğitim durumu yükseldikçe arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların afete ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta tutumları da incelenmiş, tutumlar bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Deprem öncesinde deprem sigortası yaptıranın önemini bilen, deprem sonrasında deprem sigortasının en azından maddi kayıpları karşıladığını gören fakat kendi ev ya da iş yerine deprem sigortası yaptırmakta gerekli hassasiyeti göstermeyen bireyler gözlemlenmiştir.

AKUT Arama Kurtarma Derneği' ne gönüllü başvurusunda bulunan bireylerin katılmak zorunda oldukları tanışma, afet bilinci, etik ve disiplin toplantıları sonrasında bilinç seviyelerinde artış olduğu da gözlemlenmiştir. Bu bağlamda deprem gibi doğal afetlerin etkilerini en az zararla atlatacak için bilinçlendirme eğitimlerinin etkisinin önemli olduğunu da söylemek mümkündür.

Depremler öncesinde yapısal zararları azaltmak için tehlike avı yapmak, acil durum çantası hazırlamak, AKUT Güvendeyim uygulamasını, alternatif iletişim araçlarını cep telefonuna indirerek faal hale getirmenin önemi görülmüştür. Afet ve Acil durum planları yapmak, buluşma ve toplanma yerlerinin tespiti, arama kurtarmanın ve bu alanda faaliyet gösteren ekiplerin ne denli önemli olduklarının farkına varmak konusunda bireyler endişe ve

korkunun da etkisiyle depremlerden sonra bilinçlenmek, en azından bir Sivil Toplum Kuruluşlarından birinde yer almak için ihtiyaç hissetmiş oldukları gözlemlenmiştir.

Özellikle gönüllü adaylarının aldıkları afet bilinci eğitiminden etkilendikleri ve yaşam mekanlarında ufak da olsa bir takım önlemler almak için adım attıkları görülmüştür. Kahramanmaraş depremleri öncesi farkındalık ve bilgi düzeyi artmış fakat maddi fedakârlıklar isteyen özellikle deprem sigortası gibi direkt parasal kaynak harcamayı gerektiren durumlarda daha tutuk davrandıkları görülmüştür. Maddiyata dayanmayan ya da küçük harcamalarla çözülebilecek konularda gerekli adımların atılmaya başladığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden, afetler konusunda bilişsel ve davranışsal boyutlardaki düşük sonuçların, afetlerle ilgili eğitim alarak yükselebileceği söylenebilir. Dolayısıyla eğitim, bilinçlenme ve uygulamaya geçirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden mevcut eğitim programlarındaki afet bilinci ve duyarlılığını geliştirebilecek zorunlu afet eğitimlerinin sağlanması ileride yaşanabilecek doğal afetlere karşı mücadele etmede büyük önem arz etmektedir.

Kaynaklar

AATS (2014). Açıklamalı afet terimleri sözlüğü. Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

AKUT (Arama Kurtarma Derneği). (2019). Deprem eğitimi el kitabı. 31.08.2019 tarihinde <https://www.akut.org.tr/docs/yayinlarimiz/akut-deprem-egitimi-el-kitabi.pdf> adresinden erişilmiştir.

Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. Sosyal Çalışma Dergisi, 2(1), 1-15.

Bayındırlık ve İskân Bakanlığı. (2009). Kentleşme şurası: Afetlere hazırlık ve kentsel risk yönetimi komisyonu raporu (No. 4). Ankara: Bayındırlık ve İskân Bakanlığı

Erkan, A., Kartal, R.F., and Kuru, T. (2022). Deprem verileri kullanılarak hızölçer ve ivmeölçer kayıtlarının karşılaştırılması. Türk Deprem Araştırma Dergisi, 4(2), 174-190.

OCHA. Turkey-Earthquake: Emergency Situation Report (17.02.2023). <https://reliefweb.int/report/turkiye/turkey-earthquake-emergency-situation-report-17022023>

Toksöz, F. (1983). Dernekler. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* içinde (366-378), İstanbul: İletişim Yayınları.

Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı. (2000). 17 Ağustos depreminden STK'lar olarak neler öğrendik sempozyumu, 12-13 Kasım 1999. Z. A. Kızılbayrak (Ed.), *Sivil toplum kuruluşları ve yasalar-etikdeprem* içinde (275-376), İstanbul: Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Smith, M.B. (1968). Attitude Change International Encyclopedia of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.

İnternet Kaynakları

<https://www.akut.org.tr/tarihce>

Birlikte Hemsball Oynuyoruz

Meral ERDOĞAN

Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, Çorum
merdi70@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinlenme aralarında oyun oynarken, aynı zamanda spor yapmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilere spor yapmanın önemi ve faydaları anlatılarak farklı spor branşları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgilendirmeler sırasında, her yaşta bireyin kolaylıkla oynayabileceği yeni bir spor branşı olan hemsball öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin, ikisinin veya dördünün birlikte oynayabildiği hemsball, velilerin de ilgisini çekmiştir. Sosyal sorumluluk kapsamında öğrencilerin yapabilecekleri farklı spor branşları ile birlikte hemsball gibi yeni spor branşları da öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrencilere spor yapmanın insan vücuduna, zihnine ve günlük yaşamına olumlu etkileri anlatılarak, ders aralarında ve diğer boş zamanlarında rahatlıkla spor yapabilecekleri örneklerle gösterilmiştir. Öğrencilere yapılan bir ankette, hemsball'un anlatılan spor branşlarından en çok ilgi çektiği anlaşılmıştır. Bu tespit yapıldıktan sonra öğrencilerle birlikte eTwinning projesi yapılması kararlaştırılmış. Proje için eTwinning platforma kayıt oluşturulmuştur. Projenin kabul edilmesi üzerine, Türkiye'nin farklı illerinden ve yurtdışından çalışma ortakları bulunmuştur. Proje ortaklarımızla yapmış olduğumuz webinar toplantılarında projenin amacı, çalışma yöntemi, yapılacak etkinlikler ve aylık iş planları kararlaştırılmıştır. Öncelikli olarak "Birlikte Hemsball Oynuyoruz" projesi için logo tasarımı yarışması

yapılmıştır. En çok oy alan çalışma projenin logosu olarak belirlenmiştir. Öğrencilere hemsball oyun sahası, kullanılan malzemeler, sayı kazandıran ve kaybettiren atışlara örnekler detaylı olarak anlatılmış ve videolarla gösterilmiştir. Hemsball hakkında öğrencilere yeterli bilgi verildikten sonra, öğrencilere yönelik şiir, resim, afiş, broşür, akrostik gibi yarışmalar düzenlemiştir. Öğrenciler tarafından yapılan bu çalışmalar önce sınıfımızın panolarında sergilenmiş ve sonrasında dereceye girenler okul panolarında sergilenerek, hemsball hakkında okuldaki diğer öğrencilerin de bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Okul yönetiminin iznini alarak, okulda tespit edilen açık ve kapalı alanlara hemsball oyun sahaları yapılmıştır. Öğrenciler Beden Eğitimi Dersinde ve diğer boş zamanlarında oyun sahalarında kendi aralarında hemsball oynamaya başlamışlardır. Öğrenciler spor yapmanın önemini ve faydalarını öğrenmişlerdir. Boş zamanlarında ilgilendikleri bir spor dalıyla uğraşabileceklerini anlamışlardır. Öğrenciler hemsball sporunun, temel tekniklerini, oyun kurallarını, saha ve malzemelerini tanımışlardır. Oyun oynama ve yarışma kurallarını, sportif etkinliklerde liderlik yapmayı, lidere uymayı ve iyi bir izleyici olmayı öğrenmişlerdir. Hemsball oynayan öğrencilerin düşünme, karar verme, odaklanma, hızlı hareket etme, atılan bir nesneyi tutma gibi birçok fiziksel ve zihinsel yeteneklerinde olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Bu çalışma hemsball spor branşının öğrencilere ve dolayısıyla velilerine tanıtılmasını, Çorum'da yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: Hemsball Spor Branşı, Çorum, İlkokul Oyunları, Boş Zaman Etkinliği.

Giriş

Teknolojik gelişmeler insanların hayatını her geçen gün daha kolay hale getirmektedir. Bu gelişmeler sonucu ortaya çıkan akıllı telefonlar ve küçük bilgisayarlar gibi yeni teknolojik ürünler günümüzde toplumun neredeyse bütün kesimleri tarafından ulaşılabilir durumdadırlar.

Bu aletlere çocuklar da kolayca ulaşılabilen ve bunlarla her geçen gün daha çok zaman geçirmektedirler. Çocukların boş zamanlarını bu aletlerle geçirmeleri aile bireylerinden ve toplumdan uzaklaşmalarına, ayrıca daha az hareket ettikleri için de bir takım sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Çocukların bu durumları hem ebeveynlerini hem de eğitimcileri endişelendirmektedir.

Çocukların bu teknolojik aletlerle daha az zaman geçirmelerini sağlayabilecek boş zaman etkinliklerinden bir tanesinin de “Hemball” olabileceği düşünülmüştür (Şentuna vd., 2020). Hemball, Murat Altınay’ın kızıyla oynarken 2011 yılında keşfettiği ve tasarladığı bir oyundur (Gönülateş, 2017).

Oyun, adını H (el/hand), E (enerji/energy), M (hareket/move), S (denge/stability), B (top/ball) kelimelerinden almaktadır (Bayraktar, 2019; Todorova vd., 2014). Türkçe olarak H (hareket), E (enerji), M (matematik), S (sistem) performanslarını ifade etmektedir (Gönülateş, 2017).

Hemball oyununun iki önemli özelliği vardır. Birincisi, oyuncunun kendi hareketlerini yaparken motor aktivite ile beraber hareket ederek zihinsel proseslerini de işleme almasıdır. İkincisi motor aktivite, motor alanının düzgün gelişmesinin sonucunda motorizeliğin de gelişmesini sağlar; el çabukluğu, esneklik, hız gibi fiziksel becerilerin

gelişmesine yardımcı olur (Todorova vd., 2014). Hemsball, dengeli olma ve hızlı reaksiyon verme özellikleriyle geleneksel sporlardan farklıdır. Tanıtımı yapıldığı günden itibaren ilgi gören ve her yaştan insanın rahatlıkla oynayabileceği bir oyundur. Oyuncu, hemsball oyunu sırasında birçok farklı yeteneğini kullanabilir (Şentuna vd., 2020).

Eğlenceli, dinamik ve yeni bir oyun olan hemsball, Türkiye Herkes İçin Spor Federasyonu (HIS) 6 Ocak 2012 tarih ve THİSF/31 sayılı yazısı ile desteklenmeye başlamıştır (Bayraktar, 2019; Todorova vd., 2014). Federasyon başkanı Prof.Dr. Erdal Zorba bu desteğini hemsball konulu bir doktora tezine danışmanlık yaparak sürdürmüştür (Işık, 2016; Işık & Zorba, 2020).

Oyunun geliştirilmesi ve kurallarının oluşturulmasıyla Türkiye Cumhuriyeti Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Genel Müdürlüğü'nün 11 Temmuz 2013 tarih ve 20262901-020/4065 sayılı Resmi Spor Branşı olarak kabul edilmiştir (Bayraktar, 2019; Todorova vd., 2014).

Her yaştan insanın zevk ve eğlence ile oynayabileceği bir oyun olan hemsball, oyununda kullanılan topun zıplayabilmesi için sert ve düzgün yüzeye sahip (parke veya sentetik zemin de olabilir) kapalı ve açık alanlarda oynanabilir. Oyuncuların atılan topu tutabilme ve servis atabilmeleri için iyi düzeyde el-göz-ayak koordinasyonuna, konsantrasyona, dengeye, reflekse ve odaklanmaya sahip olmaları gerekir (Bayraktar, 2019; Gönülateş, 2017; Şentuna vd., 2020).

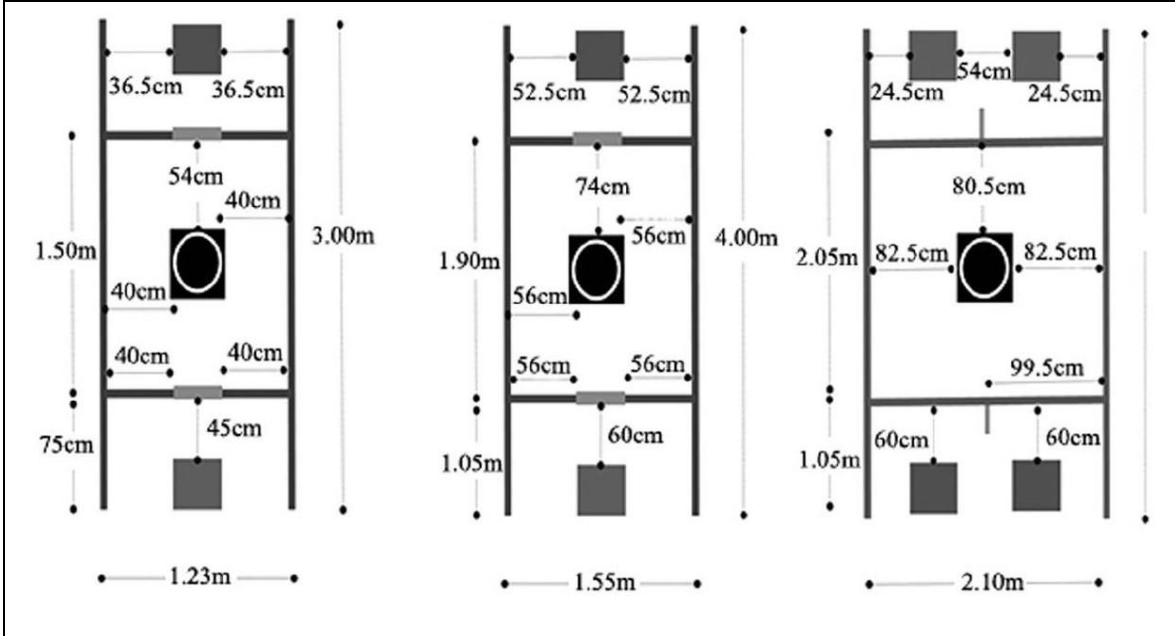
Oyunda amaç, hemsball topunu hedef tahtası üzerinde bulunan çemberin içine çarptırarak, rakip oyuncunun alanında yere değmesini sağlamak ve rakip oyuncunun aynı şekilde attığı topu, üzerine bastığı tablasının dışına basmadan tutmaya çalışmaktır. Topun atış sırasında çembere çarpması veya topun tutulması sırasında ayak tablasının dışına basılarak tutulması olarak kabul edilmektedir (Bayraktar, 2019; Gönülateş, 2017).

Hemball oyun sahası küçükler için 3x1,23 metre, yetişkinler için 4x1,55 metre ve çiftler için 4,15x2,10 metredir. Oyun sahasının her yönünde en az 2 metre boşluk olmalıdır. Oyun çizgileri zemin renginden farklı, oyuncuların ve hakemlerin rahat görebileceği bir renkte, teklerde 4 santimetre, çiftlerde 5 santimetredir (Gönülateş, 2017; Şentuna vd., 2020).

Oyunda kullanılan top, yaş gruplarına ve kategorilere değişmektedir. Standart oyun topu 55 mm çapında, 95 gr ağırlığında, turuncu renkte kauçuk malzemeden yapılmıştır.

Küçüklerde ise 45-55 mm çapında, 50-95 gr ağırlığında sünger, lastik ve kauçuk malzemeden yapılmış herhangi bir renkte oyun topları kullanılabilir (Gönülateş, 2017).

Hedef tahtası, sahanın ortasında 34,5x34,5 cm ebatlarında kare olarak yerleştirilir. Tam ortasında ise 10x10 cm ebatlarında hemball etiketinin olduğu kırmızı hedef noktası konulur. Hedef tahtasının üstüne ise 30 cm çapında, 18 mm genişliğinde, 20 mm yüksekliğinde çember konulur. Oyunda kullanılan oyun basma tahtası teklerde 42x30 cm, çiftlerde ise 50x40 cm ebatlarındadır (Gönülateş, 2017).



Şekil 1: Hemsball Oyun Sahası Ölçüleri (Işık & Zorba, 2020)

Maçlar 12 sayı üzerinden kazanılan üç set esasına göre yapılır. Sayıların 11-11 olması durumunda set 13'e uzar, fark iki olana kadar oyuna devam edilir. Oyuncular her setin sonunda yer değiştirirler. Aşağıdaki durumlarda sayı olarak kabul edilir (Bayraktar, 2019; Gönülateş, 2017):

- Oyuncu tek ayağı ayak tablasına basılı, diğer ayağı havada atılan topu tutabilir, topu tutamazsa rakibi bir sayı kazanır,
- Atıcı topu atarken veya tutucu topu yakalarken ayak basma tablasının dışına basarsa (veya vücudunun herhangi bir bölümü değerse) rakip oyuncu bir sayı kazanır,
- Atıcının attığı top, çemberine içerisine değmezse, rakip oyuncu bir sayı kazanır,

- Atıcının attığı top, çembere çarparsa, rakip oyuncu bir sayı kazanır,
- Atıcının attığı top, çemberin içerisine değip, tutucu olan oyuncunun ellerini havaya kaldırdığında ulaşabildiği mesafenin üzerinden geçerse, rakip oyuncu bir sayı kazanır,
- Atıcının attığı top, tutucunun alan çizgisine veya bu çizginin önüne değerse rakip oyuncu bir sayı kazanır,
- Çemberi ayağıyla düzelden oyuncu, rakip oyuncuya bir sayı kazandırır,
- Atılan topa ayağıyla vuran oyuncu, rakip oyuncuya bir sayı kazandırır,
- Atılan topu tutarken, eli yere değen oyuncu, rakip oyuncuya bir sayı kazandırır,

Oyunda uyulması gereken kurallar aşağıda özetlenmiştir (Gönülateş, 2017):

- Ayak tablası içerisinde top atarken ve atılan topu tutarken hemsball topu tek elle veya iki elle tutulabilir ve atılabilir.
- Oyuncu ayağını kullanarak topu kendisine atabilir.
- Oyuncu vücuduna çarpan topu tutabilir.
- Oyuncu ayak tablasına düşen topu alabilir.
- Oyuncu ayak tablasında çömelerek top atabilir ve tutabilir.
- Oyuncu ayak tablasında tek ayak üzerinde kalarak topu atabilir ve tutabilir.
- Oyuncu ayak tablasında sıçrayarak topu tutabilir.
- Oyuncu, ayak tablasından uzanabildiği her yerde topu tutabilir.
- Atıcı, tutucuya arkası dönük olarak top atamaz.
- Oyuncu alan tablası içindeyken dengesini kaybedip alan dışına çıkmadan önce atış yapabilir, fakat top rakibinin sahasına düşmüş ve sayıya dönüşmüş olmalıdır.

- Oyunda topu tutan oyuncu, en fazla beş saniyede, topu rakibine atmalıdır.
- Oyuncular, ayakkabı olmadan, çıplak ayakla hemsball oynayamazlar.
- Oyuncular metal saat, yüzük, bileklik gibi takılar ve takamazlar.
- Her setten sonra iki dakika ara verilir.
- Her oyuncu her sette, top oyun dışındayken 30 saniyelik mola isteyebilir.

Oyuncuların hemsball oyun alanını izin terk etmeleri; hakemleri, rakiplerini, çalıştırıcılarını kötü yönde etkileyecek davranışlarda bulunmaları; seyircileri kızdıracak hareketler yapmaları, kasıtlı olarak topu dışarı atmaları, topu ve çembere tekme atmaları, maç görevlilerine saygı göstermemeleri ve hakem kararlarına itiraz etmeleri sarı kart görmelerine neden olur. Bir maçta iki defa sarı kart alan oyuncu, maçı 3-0 kaybetmiş olarak kabul edilir ve turnuvaya devam hakkını kaybeder (Gönülateş, 2017).

Hemsball oyunun başlıca faydaları aşağıda belirtilmiştir (Bayraktar, 2019):

- Oyuncunun psikomotor gelişimini destekler,
- Oyuncunun konsantrasyonu ve odaklama gelişimini destekler,
- Oyuncunun denge gelişimine olumlu yönde etki eder,
- Oyuncunun zihinsel koordinasyonu sağlar,
- Oyuncunun reflekslerinin gelişmesine katkı sağlar,
- Oyuncunun vücuduna esneklik kazandırır,
- Hareketsizlik, kilo problemi ve stres gibi sorunlarının çözülmesine yardımcı olur,
- Hentbol, Basketbol, Badminton, Tenis gibi spor alanlarında oyuncuların antrenmanlarına katkı sağlar,
- Engellilerin fiziksel aktivitelerine yardımcı olur,

- Çocukların ve gençlerin bilgisayar bağımlılığından kurtulmalarını sağlar,
- Yaşlıların fiziksel aktivitelerine yardımcı olur,

Hemball oyununda, oyuncunun dengeli olmasını ve hızlı reaksiyon vermesini gerektiren ateş topu, zikzak, pençe, ters bilek, hortum, transfix, altınay, düşürme, çivi, fırlıdak gibi birçok atış tekniği kullanılmaktadır. Oyunda hem atış hem de savunma yaparken denge ve koordinasyon çok önemlidir. Oyunda görsel ve kinestetik uyaranlara zamanında ve doğru olarak daha hızlı tepki veren oyuncuların maçı kazanma şansı daha yüksektir (Şentuna vd., 2020; Sever, 2017).

Hemball Araştırmaları

Ülkemizde 2013 yılı itibari ile spor branşı olarak kabul edilen hemball ile ilgili yapılan ilk akademik çalışma, Bulgaristan'da 15 zihinsel engelli ve 15 birden çok engeli bulunan çocuklarla ailelerin dahil edildiği araştırmadır. Eğitim süreçleri içerisinde 8 ay devam eden bu araştırma sonucunda, hemball oyununun engelli çocukların hem fiziksel hem de psikomotor gelişiminde olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, hemball oyununun engelli bireylerin eğitim programlarına dahil edilmesini önermişlerdir (Todorova vd., 2014).

Türkiye'de 20 hemball antrenörünün dahil edildiği çalışmada, bu oyunun çocukların fiziksel (kas-iskelet), psikomotor ve psikolojik gelişmelerine yardımcı olduğu tespiti yapılmış, yaygınlaşması için kursların açılması gerektiği belirtilmiştir (Tuğlu, 2016). İlkokul öğrencilerine sekiz hafta hemball eğitiminin verildiği bir çalışmada, eğitime katılan 7-12 yaş aralığındaki çocukların denge becerilerinin, eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla geliştiği tespit edilmiş, denge koruma ve geliştirme odaklı

antrenman programlarına bu oyunda dahil edilmesinin faydalı olacağı ifade edilmiştir (Sever vd., 2016).

Türkiye genelinde 212 hemsball antrenörünün dahil edildiği bir çalışmada, katılımcıların bu spor dalıyla ilgilenme nedenleri arasında %87 eğlence faktörünün ilk sırada olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar stresten uzaklaşmak, spor ve sosyalleşme ihtiyaçlarını gidermek gibi amaçlarla hemsball sporuyla ilgilendiklerini ifade etmişlerdir (Bayraktar, 2019).

Ortaokul öğrencilerinin dahil edildiği araştırmada hemsball egzersiz programına katılanların dikkat testinde daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir (Yapıcı, 2019).

Hemsball sporunda kullanılan oyun sahası, oyun sırasında kullanılan malzemeleri, kuralları ve diğer bilgileri anlatan çalışmalar da yapılmıştır (Şentuna vd., 2020).

Afyonkarahisar'da hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli öğrencinin dâhil edildiği çalışmada, hemsball antrenmanlarına katılan öğrencilerin denge beceri ve ikili koordinasyon gelişimine önemli değişiklikler olduğu tespit edilmiştir (Işık, 2016; Işık & Zorba, 2020).

Ağrı ilinin Patnos ilçesinde ortaokul öğrencilerinin dahil edildiği çalışmada, hemsball egzersizlerine katılan öğrencilerin denge becerilerinin ve el-göz koordinasyonlarının, bu egzersizleri yapmayanlara göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir (Şüyün, 2021).

Van ilinin İpekyolu ilçesinde 12-14 yaş grubu öğrencilerin dahil edildiği çalışmada, hemsball egzersizlerine katılan öğrencilerin dikkat ve sırt-bacak kuvveti gelişimlerinin, egzersizlere katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir (Öncel, 2021). Engelli kadın bireylerin dahil edildiği çalışmada, hemsball egzersizleri yapanların

uyku kalitesi ve süresinden ödün vermeden kardiyovasküler uygunluk düzeylerinin arttırabilecekleri sonuca varılmıştır (Bayındırlı, 2022).

İşitme engelli öğrencilerin dahil edildiği çalışmada hemsball egzersizlerin dikkat, odaklanma ve konsantrasyon, el-göz-ayak koordinasyonu, denge ve reaksiyon süresi açısından olumlu yönde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Işık & Kılıç, 2022). Zihinsel engelli öğrencilerin dâhil edildiği başka bir çalışma da hemsball egzersizlerinin katılımcıların motor fonksiyonlarını geliştirdiği, denge ve postural kontrollerini ilerlettiği ve özgüvenlerini geliştirdiği belirtilmiştir (Balay vd., 2022).

Hemsball Federasyonu Başkanı Murat Altınay ve federasyonda görevli 12 kişinin dahil edildiği çalışmada, bu spor dalını oynayan çocukların motor becerilerinin geliştiği, performans düzeylerinde artış olduğu; esneklik, refleks, denge, konsantrasyon, hareketlilik, reaksiyon, koordinasyon, hipertrofi gibi fizyolojik ve fiziksel becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Avcı vd., 2022).

Araştırmanın önemi

Bu bağlamda, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin ve hareketsiz yaşam tarzlarının sağlık üzerindeki etkileri gibi konular araştırılabilir.

Bu konularla ilgili olarak, aşağıdaki kaynaklar gibi bilimsel çalışmalara atıfta bulunulabilir:

- Dumith SC, Gigante DP, Domingues MR, Kohl HW. Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. International journal of epidemiology. 2011;40(3):685-98.

• Kriemler S, Meyer U, Martin E, van Sluijs EM, Andersen LB, Martin BW. Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. British journal of sports medicine. 2011;45(11):923-30.

• Tremblay MS, LeBlanc AG, Janssen I, Kho ME, Hicks A, Murumets K, et al. Canadian sedentary behaviour guidelines for children and youth. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism. 2011;36(1):59-64.

Bu kaynaklar, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri, hareketsiz yaşam tarzları ve bunların sağlık üzerindeki etkileri hakkında kapsamlı bir bilgi sağlamaktadır, araştırmanın amacı genel olarak fiziksel aktivitenin ve hareketin insan sağlığı üzerindeki önemli etkisi birçok bilimsel çalışmada incelenmiştir. Dolayısıyla, "Tam metin yazma birlikte hemsball oynuyoruz" konusundan bağımsız olarak, fiziksel aktivitenin insan sağlığına etkilerini araştırmak önemlidir.

Araştırmanın amacı kısmında, araştırmanın konusu ve hangi soruların cevaplanmaya çalışılacağı belirtilmelidir. Örneğin, "Bu çalışmanın amacı, okul öğrencilerinin günlük fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek ve sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik etmek için hareketli bir sınıf etkinliği olan hemsball oyununun etkisini incelemektir"

Bu amaca yönelik olarak, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri, hareketsizlik süreleri, hemsball oyununun etkisi, katılım oranları ve benzeri faktörler araştırılabilir. Bu tür bir araştırma, okulda fiziksel aktivitenin artırılması ve öğrencilerin daha sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemesi için önemli bilgiler sağlayabilir.

ve araştırma soruları yer almalıdır.

1. Hemsball oyununun düzenli oynanması, öğrencilerin günlük fiziksel aktivite düzeylerinde artışa neden olur mu?
2. Hemsball oyununun düzenli oynanması, öğrencilerin hareketsizlik sürelerinde azalmaya neden olur mu?
3. Hemsball oyununun düzenli oynanması, öğrencilerin kardiyovasküler sağlıklarına olumlu etki yapar mı?
4. Hemsball oyununun düzenli oynanması, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur mu?
5. Hemsball oyununun düzenli oynanması, öğrencilerin dikkat, konsantrasyon ve öğrenme yetenekleri üzerinde olumlu etki yapar mı?

Bu sorular, hemsball oyununun öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel sağlıklarına etkisini anlamak için farklı açılardan araştırılabilir. Bu soruların yanıtları, okulların ve eğitimcilerin, öğrencilerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri için nasıl teşvik edebileceklerine dair önemli bilgiler sağlayabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanacaktır.

Bu çalışma Çorum Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu “Birlikte Hemsball Oynuyoruz” eTwinning projesinin özetidir.

Araştırmanın deseni, Örneklem seçimi: Belirli bir yaş grubundaki öğrenciler rastgele örneklem olarak seçilecektir.

Değişkenler: Fiziksel aktivitenin seviyesi (düşük, orta, yüksek) ve stres düzeyi (düşük, orta, yüksek) olmak üzere iki ana değişken belirlenmiştir.

Veri toplama yöntemleri: Fiziksel aktivite seviyesi için, katılımcılardan günlük aktivitelerini belirten bir anket formu doldurmaları istenecektir. Stres düzeyi için ise, katılımcılara bir stres ölçeği uygulanacaktır. Ayrıca, katılımcıların hemsball oyunu sırasında kalp atış hızları, terlemeleri ve solunum hızları gibi fizyolojik parametreleri de ölçülecektir.

Veri analizi: Toplanan veriler, istatistiksel analizler ve regresyon analizleri kullanılarak analiz edilecektir. Analiz sonuçları, fiziksel aktivite seviyesi, stres düzeyi ve hemsball oyunu arasındaki ilişkiyi inceleyecektir.

Sonuçların yorumlanması: Elde edilen bulguların anlamlı bir şekilde yorumlanması için, araştırmacılar elde edilen sonuçların hemsball oyununun sağlığa olan etkilerini açıklarlar. Özellikle, fiziksel aktivite ve stres düzeyleri arasındaki ilişki ve hemsball oyununun stres düzeyleri üzerindeki etkisi gibi sonuçlar vurgulanabilir.

Katılımcılar: Bu araştırmada, belirli bir yaş grubundaki öğrenciler örneklem olarak seçilecektir. Katılımcıların cinsiyeti, yaşları ve beden kitle indeksleri gibi demografik bilgileri kaydedilecektir. Katılımcıların fiziksel aktivite seviyeleri, stres düzeyleri, hemsball oyunu deneyimleri ve genel sağlık durumları da kaydedilecektir.

Katılımcı seçimi: Katılımcılar, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilecektir. Katılımcıların seçimi, belirli bir yaş aralığını kapsayan ve ilgili okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından yapılacaktır.

Katılımcılara yapılacaklar: Katılımcılar, araştırmanın amacı ve veri toplama yöntemleri hakkında bilgilendirilecektir. Fiziksel aktivite seviyeleri, stres düzeyleri ve hemsball oyunu deneyimleri hakkında sorular içeren bir anket formu doldurmaları istenecektir. Ayrıca, hemsball oyunu sırasında fizyolojik parametreleri ölçmek için kalp atış hızı, terleme ve solunum hızı gibi ölçümler yapılacaktır. Katılımcıların sağlık durumları hakkında bilgi vermesi için ayrı bir anket formu da doldurulacaktır.

Etik konular: Araştırmada etik konulara uygun davranılması önemlidir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak katılmaları istenecektir ve araştırmada herhangi bir zararlı etki oluşması durumunda katılımcılar için destek sağlanacaktır. Ayrıca, araştırmada toplanan veriler gizli tutulacak ve yalnızca araştırmada kullanılacaktır.

Veri toplama araçları,

Tabii, "Hemsball" ile ilgili bir araştırmada veri toplama araçları aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Anket Formu: Katılımcılara, fiziksel aktivite seviyeleri, stres düzeyleri ve hemsball oyunu deneyimleri hakkında sorular içeren bir anket formu verilecektir. Bu anket formu, araştırmacılar tarafından önceden tasarlanacak ve belirli sorulara cevap verebilecek şekilde ayarlanacaktır.

2. Fizyolojik Ölçümler: Hemsball oyunu sırasında katılımcıların fizyolojik parametreleri ölçmek için kalp atış hızı, terleme ve solunum hızı gibi ölçümler yapılacaktır. Bu ölçümler, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçüm cihazları kullanılarak yapılacaktır.

3. Sağlık Anket Formu: Katılımcıların sağlık durumları hakkında bilgi vermesi için ayrı bir anket formu da doldurulacaktır. Bu form, araştırmacılar tarafından belirlenen sorulara göre düzenlenecektir.

4. Gözlem Formu: Hemsball oyunu sırasında katılımcıların davranışları ve etkileşimleri araştırmacılar tarafından gözlemlenecektir. Bu gözlem, araştırmacılar tarafından belirlenen gözlem formu kullanılarak yapılacaktır.

Tüm bu veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanacaktır ve araştırmacılar tarafından kullanılacak şekilde hazırlanacaktır. Ayrıca, veri toplama süreci, araştırmacıların belirlediği protokollere uygun olarak yapılacaktır.

Veri analizi yöntemleri bu bölümde yer almalıdır. Tabii, "Hemsball" ile ilgili bir araştırmada kullanılabilecek veri analizi yöntemleri şunlar olabilir:

1. Betimsel İstatistik: Verilerin tanımlanması ve özetlenmesi için betimsel istatistik kullanılabilir. Bu yöntem, verilerin ortalaması, standart sapması, medyanı, modu ve diğer özellikleri gibi istatistiksel ölçüleri hesaplayarak verilerin özelliklerini açıklamaya yardımcı olacaktır.

2. Korelasyon Analizi: Hemsball oyunu ile fiziksel aktivite seviyeleri, stres düzeyleri ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi kullanılabilir. Bu yöntem, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti hakkında bilgi verebilir.

3. Bağımsız Örneklem T Testi: Hemsball oyununun farklı katılımcı grupları arasındaki farklılıkları incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılabilir. Bu yöntem, farklı grupların ortalamaları arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır.

4. Regresyon Analizi: Hemsball oyunu ile fiziksel aktivite seviyeleri, stres düzeyleri ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde incelemek için regresyon analizi kullanılabilir. Bu yöntem, bir bağımlı değişkenin diğer bir ya da daha fazla bağımsız değişkene bağlı olduğu durumlarda, bu bağintıyı modellemek için kullanılır.

Tüm bu veri analizi yöntemleri, araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanacak ve verilerin analizi için kullanılacaktır. Ayrıca, verilerin analizi süreci, araştırmacıların belirlediği protokollere uygun olarak yapılacaktır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları yer alacaktır. Tabii, "Hemsball" ile ilgili bir araştırmada elde edilebilecek olası bulgular şunlar olabilir:

1. Fiziksel aktivite seviyeleri: Hemsball oyununun düzenli oynanması, katılımcıların fiziksel aktivite seviyelerini arttırabilir. Bu, oyunun kalp atış hızını ve solunum hızını arttırması nedeniyle olabilir.
2. Stres düzeyleri: Hemsball oyununun düzenli oynanması, katılımcıların stres düzeylerini azaltabilir. Oyunun rekabetçi yapısı, stres hormonlarının salgılanmasını azaltabilir ve katılımcıların daha rahatlamasına yardımcı olabilir.
3. Sosyal bağlar: Hemsball oyunu, katılımcıların birbirleriyle etkileşimde bulunmasına ve sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Oyun, bir takım oyunu olarak, takım çalışmasını ve iletişimi teşvik eder.
4. Özgüven: Hemsball oyununun düzenli oynanması, katılımcıların özgüvenlerini arttırabilir. Oyunun rekabetçi yapısı, katılımcıların kendilerine güvenmelerine ve başarılı olabileceklerine inanmalarına yardımcı olabilir.

Bu bulgular, araştırmanın amacına ve sorularına göre değişebilir. Ayrıca, elde edilen bulguların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin değerlendirilmesi için uygun istatistiksel yöntemler kullanılacaktır.

Kullanılacak tabloların formatı aşağıdaki gibi olmalıdır. Hemsball ile ilgili bir araştırmada kullanılacak tabloların formatı, araştırmanın amacına, sorularına ve bulgularına göre değişebilir. Ancak, genel olarak kullanılacak formatlar şunlardır:

1. Katılımcı bilgileri tablosu: Bu tablo, katılımcıların demografik bilgilerini içerebilir. Örnek olarak, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi bilgiler bu tabloda yer alabilir.

2. Ölçüm araçları tablosu: Bu tablo, kullanılan ölçüm araçlarının özelliklerini içerebilir. Örneğin, ölçüm aracının adı, puanlama sistemleri, güvenilirlik ve geçerlilik katsayıları bu tabloda yer alabilir.

3. Gruplar arası karşılaştırmalar tablosu: Bu tablo, farklı gruplar arasındaki karşılaştırmaları içerebilir. Örneğin, hemsball oynayan ve oynamayan gruplar arasında fiziksel aktivite seviyeleri karşılaştırılabilir.

4. Tekrarlı ölçümler tablosu: Bu tablo, aynı ölçümlerin farklı zamanlarda yapıldığı durumlarda kullanılabilir. Örneğin, aynı katılımcıların stres düzeyleri farklı zamanlarda ölçülebilir ve sonuçlar bu tabloda yer alabilir.

Tablolarda kullanılan format, araştırma yöntemine göre değişebilir. Ancak, tablolarda verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması önemlidir. Ayrıca, tablolardaki bilgilerin tamamının kaynakça ve/veya dipnotlarla desteklenmesi gerekmektedir.

Tartışma

Bu bölümde tartışma ve sonuç yer alacaktır.

Tartışma, Hemsball ile ilgili bir araştırmanın tartışma bölümü, bulguların anlamlandırılması, sonuçların yorumlanması ve literatürle karşılaştırılması açısından önemlidir. Tartışma bölümünde aşağıdaki konular ele alınabilir:

1. Bulguların anlamlandırılması: Bulgular, araştırmanın amacı ve soruları bağlamında değerlendirilmelidir. Hemsball oynama aktivitesinin fiziksel aktivite seviyesi üzerindeki etkisi, katılımcıların öz raporlamalarına göre incelenebilir. Bulguların anlamlandırılması, araştırmacıların önceki araştırmalarla karşılaştırmasına olanak sağlar.

2. Sonuçların yorumlanması: Tartışma bölümünde, bulguların araştırmanın amacına göre ne anlama geldiği açıklanmalıdır. Örneğin, hemsball oynayanların daha yüksek bir fiziksel aktivite seviyesine sahip olması, hemsball oyununun bir egzersiz alternatifi olarak kullanılabileceğini gösterir. Bu sonuçlar, farklı yaş grupları, cinsiyetler ve spor geçmişi olan bireyler için de geçerli olabilir.

3. Literatürle karşılaştırma: Tartışma bölümünde, bulgular önceki araştırmalarla karşılaştırılmalıdır. Hemsball oyununun fiziksel aktivite seviyesi üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları, araştırmacıların bulgularını destekleyebilir veya farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Literatürle karşılaştırma, araştırmacıların çalışmalarının yerini ve önemini anlamalarına yardımcı olur.

4. Araştırmanın sınırlamaları: Tartışma bölümünde, araştırmanın sınırlamaları da ele alınmalıdır. Örneğin, araştırma örnekleminin sınırlı olması, bulguların genelleştirilmesini sınırlandırabilir. Araştırmanın sınırlamaları, sonuçların yorumlanmasını ve araştırmanın önemini anlamayı kolaylaştırır.

Hemsball ile ilgili bir araştırmanın tartışma bölümü, araştırmacıların çalışmanın önemini ve sonuçlarının anlamını okuyuculara aktarmalarına yardımcı olur.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde yer alacaktır. Bu çalışmanın sonucunda, hemsball oyununun grup dinamiklerini, sosyal etkileşimleri ve fiziksel aktivite düzeyini artırdığı görülmüştür. Bu sonuçlar, hemsball oyununun gençlerin sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca, bu çalışma hemsball oyununun, birlikte hareket etmek ve eğlenmek gibi faktörlerin işbirliği ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği konusunda da bir öneri sunmaktadır. Bu nedenle, hemsball oyunu gibi fiziksel aktivitelerin, okul ve toplumda işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmek için kullanılabilirliği önerilmektedir. Sonuç olarak, hemsball oyunu, grup dinamiklerini ve sosyal etkileşimleri artırarak gençlerin sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimine katkı sağlayabilir. Okul ve toplumda işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmek için fiziksel aktiviteler gibi araçlar kullanılabilir. Bundan dolayı, hemsball oyununun gençlerin sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Avcı, P., Kılınçarslan, G., & Bayraktar, A. (2022). “Hey, hemsball’ü duydunuz mu?” Yeniliğe yolculuk: nitel bir çalışma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 320–333.
<https://doi.org/10.38021/asbid.1128284>
- Balay, E., Sedaghati, P., & Ahmadabadi, S. (2022). Effects of neuromuscular training on postural control of children with intellectual disability and developmental coordination disorders. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 23(631), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12891-022-05569-2>
- Bayındırılı, G. (2022). Hafif zihinsel engelli kadın bireylere uygulanan 8 haftalık hemsball antrenmanlarının uyku, kalp atım hızı ve oksijen saturasyonu seviyesi üzerine etkileri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez No: 767391.
- Bayraktar, A. (2019). Yeni bir spor branşı olan “Hemsball”. İçinde M. İlkım & F. Akçınar (Ed.), *Sporla Yeni Akademik Çalışmalar-3* (s. 264 sf). Akademisyen Kitapevi.
- Gönülateş, S. (2017). Her Yaş İçin Spor Hemsball (E. Zorba (ed.)). Akademisyen Kitapevi.
- Işık, M. (2016). Zihinsel engelli çocuklarda hemsball oyun becerilerinin motor yeterlilik sonuçlarına etkisi. [Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi; YÖK Tez No: 426978].
- Işık, M., & Kılıç, İ. (2022). Effect of the complex exercises in hemsball on attention and coordinative skills of adolescents with hearing loss. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 3(2), 389–407.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.859721>
- Işık, M., & Zorba, E. (2020). The effects of hemsball on the motor proficiency of students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 104–112.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1488534>

- Öncel, E. (2021). 12 Haftalık hemsball eğitiminin 12-14 yaş grubu öğrencilerin motor gelişimlerine etkisinin incelenmesi. [Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez No: 673982].
- Şentuna, M., Toros, T., Akay, E., & Serter, K. (2020). Hemsball an educational tool as reaction speed and balance based for everyone. İçinde M. Altınkök (Ed.), Sport Sciences with Different Perspectives (ss. 47–64). Livre de Lyon, France.
- Sever, O. (2017). Hemsball’da denge. İçinde E. Zorba (Ed.), Her Yaş İçin Spor Hemsball (ss. 87–108). Akademisyen Kitapevi.
- Sever, O., Gönülateş, S., Bayraktar, A., Zorba, E., Gerek, Z., & İpekoğlu, G. (2016). The effect of 8-week hemsball training on balance, reactive agility and lower extremity strength. Turkish Journal of Sport and Exercise, 18(3), 78–83.
- Şüyün, M. (2021). İlköğretim 12-13 yaş erkek çocuklarda hemsball egzersizlerinin denge ve el-göz koordinasyonuna etkisi. [Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez No: 674498].
- Todorova, R., Dimkova, R., Valova, T., & Marcheua, P. (2014). Hemsball oyunu ve oyunun engelli çocukların psiko-fiziksel gelişimine etkisi ve aile görüşleri. International Journal of Science Culture and Sport, July 2014-Special Issue 1, 665–693. <https://doi.org/10.14486/IJSCS138>
- Tuğlu, B. (2016). The development process of hemsball according to the views of hemsball coaches. International Journal of Educational Research Review, 1(2), 34–41.
- Yapıcı, F. E. (2019). Hemsball oyun becerilerinin ortaokul öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisi. [Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez No: 607924].

A NEW DAY A NEW IDIOM

Mine Türker

Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi

madforturkey06@hotmail.com

Özet

Bu çalışma Keçiören Bilim ve Sanat Merkezinde İngiliz dili eğitimi alan 5. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Ankara Keçiören BİLSEM kurumunda belirlenen 20, 5.sınıf öğrencisi rastgele örneklem olarak seçilmiş ve yabancı dil tutum anketi uygulanmıştır. Bu çalışmada yabancı dil tutum anketinde en çok zorluk çektikleri konu olan atasözlerinden istifade edilerek İngilizce başarısını artırmak hedeflenmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada web2 araçları kullanılarak dijitalleşmenin İngilizce dersi başarısı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testlerden nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler ise araştırma grubunun yazdığı günlükler sonucunda elde edilmiştir. Bu testlerdeki sonuçlara göre derslerde atasözlerinin kullanımında oyunlaştırma ve dijitalleşmenin kazanımların kavranması üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce deyimler, oyunlaştırma, teknoloji, takvim

Giriş

‘Bir dil bir insan, iki dil iki insan ’ atasözünün daha da önem kazandığı günümüz dünyasında dil öğrenimi lüks olmaktan ziyade bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Her dil grubunda olduğu gibi hedef dil olarak öğretilen İngilizcede de öğrenci gruplarının öğrenme sürecinde zorluk çektiği belirli konular olduğu görülmektedir. ‘Idioms (atasözleri)’ olarak bilinen kelime grupları, bu listenin başlarında yer almaktadır. ‘... deyimsel kullanıma düşmeden konuşmak zordur. Bir yabancıyla konuşmayı deneyin ve konuşma esnasında mutlaka bir deyim kullandığınızı konuşma sonrasında fark edeceksiniz. Bir deyimi açıklarken bile başka bir deyim kullandığınızı kendiniz de görebilirsiniz. Dolayısıyla deyimlerin öneminin birinci nedeni, onların yaygın '(pave) olmalarıdır. 'Deyimler herhangi bir dilin önemli bir parçasıdır ve kişinin o dilde akıcılığının bir göstergesi olduğu söylenebilir' (McDevitt, 1993; s. 4). Ortaokul öğrencileriyle 3 aylık süreçte hazırladığımız bu çalışma kapsamında teknoloji ve yabancı dili entegre ederek ortaya bir takvim ürünü çıkarılmıştır. Bu takvim ile öğrenci gruplarının zorluk çektikleri ‘idioms’ konusundan esinlenilerek, karşılaşılan zorlukların en aza indirilmesi planlanmıştır. ‘idioms (Deyimsel Fiiller)’ kendi Tanım gereği şeffaf olmayan bileşimsel olmayan , Bileşimsel opak , Kompozisyon şeffaf , Yarı mecazi türleri şeklinde gruplara ayrılmaktadır (McGlone, 2001; s. 73-75). Bu kurallar öğrencilerin öğrenme sürecinde zorluklara yol açmaktadır. Bu hedef doğrultusunda atasözlerinin karekodları hazırlanmış, her kod bir günün üzerine eklenecek şekilde ‘Canva’ web 2.0 aracı kullanılarak bir takvim tasarlanmıştır. Bu sistem ile İngilizceyi daha zor ve yavaş öğrenen öğrenciler başta olmak üzere diğer öğrencilerin de bu konuyu daha kolay öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu projede İngilizce deyimleri öğrencilerin kolay öğrenebilmesi için kelime ezberleme yöntem ve tekniklerden farklı olarak takvim kullanma fikri ortaya atılmıştır. Örnekleme ön-test uygulanıp aynı gruba hazırladığımız takvimler dağıtılmıştır. Takvim üzerinde her gün için bir yaprak ve bu yaprağın üzerinde bir İngilizce deyim, bu deyimın görseli ve okutulduğunda deyimın anlamını gösteren bir kare kod bulunmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında hazırlanan takvimler öğrencilere dağıtılarak süreç takibi yapılmıştır. Aynı zamanda takvim kullanılarak sınıfta gruplar oluşturularak deyimi tahmin etme oyunu oynatılmıştır. Öğrencilerin günlük olarak takvim üzerindeki karekodu okutarak yeni bir ‘Idiom’

öğrenmesi sağlanmış. Ne kadar kalıcı öğrenme sağlandığını belirlemek için son-test uygulanmıştır. Yabancı dil tutum anket maddelerinin sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenmekte zorlandıkları konuların başında %55 oranında ‘idioms’ gelmektedir. Örneklem üzerinde ön-testte deyimlerin anlamını bilme ve doğru kullanabilme oranı % 40 iken, son-testte bu oran %80’e çıkmıştır. Bu durum çalışmamızın amacına ulaştığını doğrular niteliktedir. Öğrencilerin yazdıkları günlüklerde 10 deyim anlamalarını doğru kullanma oranı %30’dan %70’e arttığı görülmüştür. Öğrencilerin her gün bir deyim ezberlemelerinin hem onlar için yorucu olmadığı hem de süreçte olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir.

Yöntem

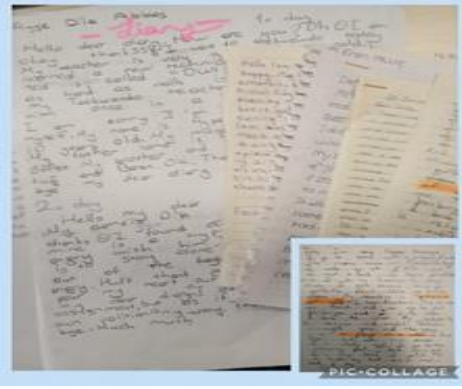
Uygulama okulunun ve sınıfın belirlenmesinde araştırmacının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı kurumdaki sınıfların seçilmesi nedeniyle kolay ulaşılabilir “durum örnekleme” tercih edilmiştir. Ankara Keçiören BİLSEM kurumunda belirlenen 20, 5.sınıf öğrencisi rastgele örneklem olarak seçilmiş ve yabancı dil tutum anketi uygulanmıştır. Kullandığımız yöntemler, soru-cevap, günlük yazma, gösterip yaptırma, bireysel çalışma ve kubaşık (işbirlikli) öğrenme yöntemidir.



Şekil 1. Gösterip Yaptırma Öğrenme



Şekil 2. Kubaşık (İşbirlikli)



Şekil 3. Günlükler

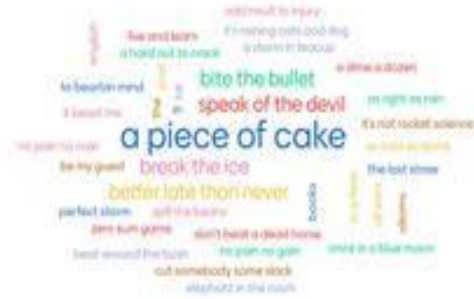
Kullandığımız teknikler: bilgisayar destekli, oyunlaştırma, sınıf dışı öğretim (ev ödevi/ günlük) ve eylem araştırması tekniğidir. Kullanılan Web 2.0 Araçları: Canva, Menti.,



Şekil 4. Kahoot, Quizizz

Bu projede İngilizce deyimleri öğrencilerin kolay öğrenebilmesi için kelime ezberleme yöntem ve tekniklerden farklı olarak takvim kullanma fikri ortaya atılmıştır.

please write here three idioms you have just learned.



Şekil 5. Menti



Şekil 6. Deyimlerle takvim oyunu



Şekil 7. Deyimlerle takvim



Şekil 8. QR kod ve takvim yaprakları

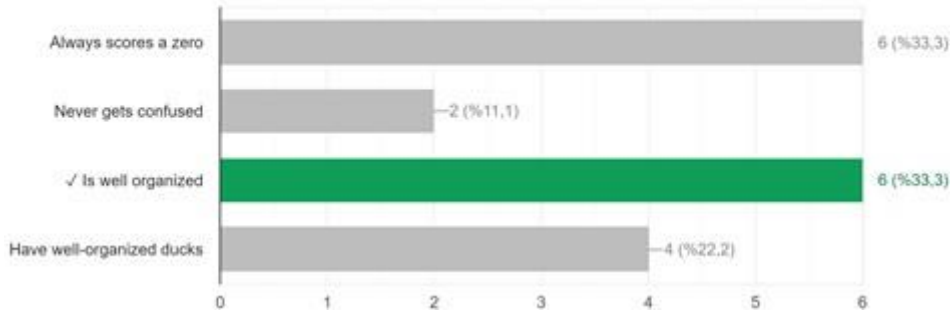
Örnekleme ön-test uygulanıp aynı gruba hazırladığımız takvimler dağıtılmıştır. Takvim üzerinde her gün için bir yaprak ve bu yaprağın üzerinde bir İngilizce deyim, bu deyim görseli ve okutulduğunda deyim anlamını gösteren bir kare kod bulunmaktadır. Elde

edilen bulgular ışığında hazırlanan takvimler öğrencilere dağıtılarak süreç takibi yapılmıştır. Aynı zamanda takvim kullanılarak sınıfta gruplar oluşturularak deyim tahmin etme oyunu oynatılmıştır. Öğrencilerin günlük olarak takvim üzerindeki karekodu okutarak yeni bir 'Idiom' öğrenmesi sağlanmış. Ne kadar kalıcı öğrenme sağlandığını belirlemek için son-test uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerimize uyguladığımız yabancı dil tutum anketine 10 kız, 10 erkek öğrenci katılım sağlamıştır. Şekil 9 ve 10'da anket maddelerinin sonucu görülmektedir.

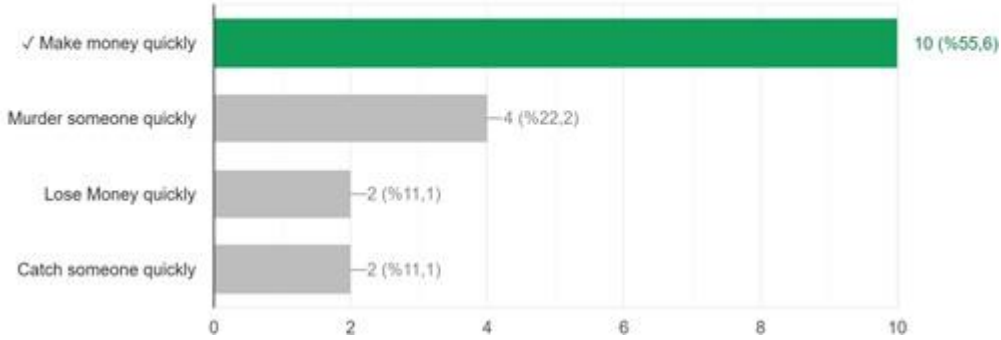
IDOMS Altı çizili deyim anlamını seçiniz. He has all his ducks in a row , he is complacent.
6 / 18 doğru yanıt



Şekil 9. Yabancı dil tutum anketi

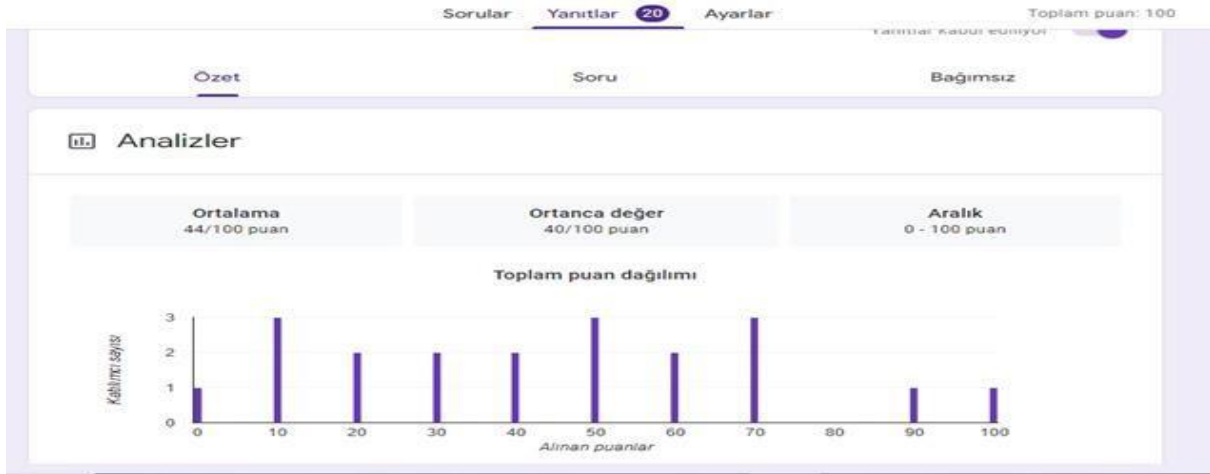
IDOMS Altı çizili deyimini anlamını seçiniz. His investments helped him make a killing in the stock market.

10 / 18 doğru yanıt

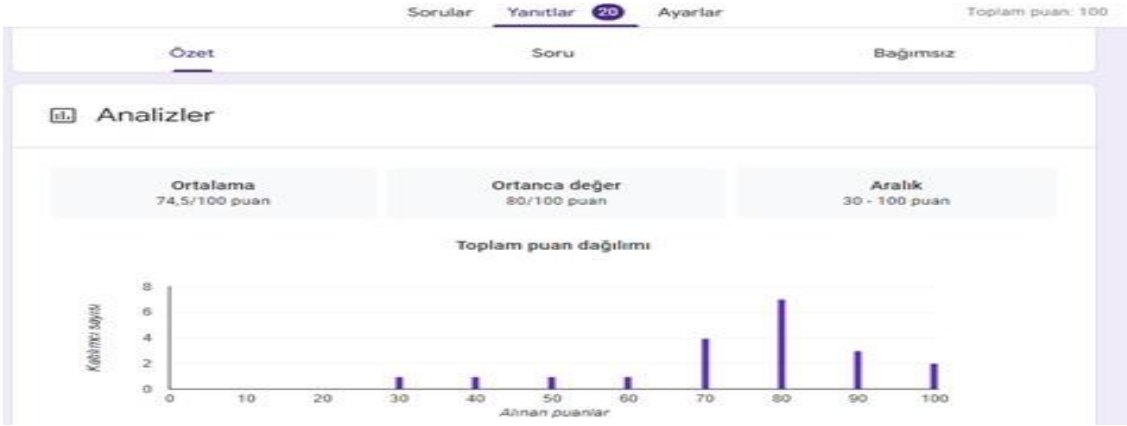


Şekil 10. yabancı dil tutum anketi

Şekil 11 ve 12’de ön test ve son testin sonuçları görülmektedir.



Şekil 11. Ön test



Şekil 12. Son test

Şekil 13 ve Şekil 14’de deyimlerin günlüklerde kullanılma oranı gösterilmiştir.



Şekil 13 günlüklerde deyimlerin doğru kullanımı

Şekil 14 günlüklerde deyimlerin doğru kullanımı

Tartışma

Yabancı dil tutum anket maddelerinin sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenmekte zorlandıkları konuların başında %55 oranında ‘idioms’ gelmektedir. Şekil 11’de görüldüğü gibi, örneklem üzerinde ön-testte deyimlerin anlamını bilme ve doğru kullanabilme oranı % 40 iken, Şekil 12’de son-testte bu oran %80’e çıkmıştır. Bu durum çalışmamızın amacına ulaştığını doğrular niteliktedir. Şekil 13 ve Şekil 14’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yazdıkları günlüklerde 10 deyim anlamalarını doğru kullanma oranı %30’dan %70’e arttığı görülmüştür. Akça, N.(2022), tarafından hazırlanan takvimler öğrencilere dağıtılarak süreç takibi yapılmaya devam etmiştir. Öğrencilerin her gün bir fiil ezberlemelerinin hem onlar için yorucu olmadığı hem de süreçte olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Yıl boyunca uygulanmaya devam edecek olan çalışmanın sonunda öğrencilerde eğlenceli ve pratik şekilde öğrenme deneyimi kazanmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen olumlu tutumla birlikte bu uygulamanın farklı konulara da uyarlanabileceği kararlaştırılmıştır. Dil eğitiminde iyi uygulamalar eğitim araştırma eylem program kitabında Akça, N.(2022) İngilizce fiil ezberlemede takvim yöntemini kullanırken bu projede İngilizce deyim ezberlemede kullanılan takvim yöntemindeki başarı oranı benzerlik göstermektedir. Ancak bu projede üç farklı zeka (işitsel- görsel ve bedensel) türüne birden hitap edilmiştir.

Hazırladığımız oyunun uygulama şekli: <https://youtu.be/112NmBDIyd4>

Kaynakça

- McDevitt, E. (1993).What does that mean? An introduction to American idioms. Department of Education, Washington, DC.
- Boers, F. & ., Demecheleer, M. (2001).Measuring the impacts of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262.
- Cain, K. & Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). The Relation Between Children's Reading Comprehension Level and Their Comprehension of Idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87
- Joelene, H. O. & Maureen, D. (2003). Idiom Comprehension in Childhood: An Assessment Tool and Age Norms. *Brain And Language*, 87, 188-191.
- Nippold, M.A., & Taylor, C. L. (2002). Judgements of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 384-391.
- Rowe, R. C. (2004). Rumor has it- a tale of idioms. *DDT Vol.9, No.10*, 428-429.
- Akça,N.(2022) 365 days 365 Phrasal verbs
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/05145407_dil_konferans_kitabY.pdf
sitesinden alındı.

'Recycle, Reuse and Reduce for a Sustainable World' e-Twinning Projesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Mine Türker

Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi
madforturkey06@hotmail.com

Hatice Efsun Baykan

Hikmet Kozan Ortaokulu
efsunerengun@hotmail.com

Özet

Dünya Sağlık Örgütü 2019 yılı 'Hava Kirliliği' verileri ve Mayıs 2019'da Dünya Biyoçeşitlilik Konseyi (IPBES) tarafından Küresel Biyoçeşitlilik Raporuna göre insanlık tarihinde benzeri görülmemiş bir hızda doğal yaşam alanlarının azaldığı tespit edilmiştir. BM Çevre Programına göre doğadaki plastiklerle plastik çağı yaşandığından, okyanusta 7 milyon ton ağırlığında 7.kıta adında plastik yığını olmasından hareketle yapılan projede; doğanın korunması, ekolojik ayak izinin ve plastik atıkların azaltılması ve uluslar arası farkındalık amaçlanmıştır. Projede 8 Türk ortak yer almaktadır. Web 2.0 araçları projede etkin kullanılmıştır. Logo-poster yapımı, geri dönüşüm materyalleri yapımı, atık materyal sanal sergisi, geri dönüşüm konulu slogan videosu, çevre bilinci konulu akrostiş yazıp seslendirme ve 23 Nisan temalı karışık okul takımı çalışmalarımız, proje değerlendirmelerinden oluşan etkinliklerde yenilik, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği gibi 21.y.y becerileri öğrencilere kazandırılmıştır. Atık malzemelerden yeni materyaller ve eğitim materyalleri oluşturulmuştur. Anket sonuçları,

değerlendirmeler, öğrencilerin projeden sonra da kendi yaşantılarındaki uygulamalarda davranış değişikliğine göre proje hedeflerine ulaşılmıştır. Yaşanılabilir bir dünyayı gelecek nesillere miras bırakmak için geri dönüşüm uygulamalarının ve projelerine okullarda daha çok yer verilmesi, müfredata gerekli kazanımların eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, disiplinler arası, teknoloji okuryazarlığı, çevre bilinci.

Giriş

Anayasamızın 56. maddesi bireylerin sağlık hakkını düzenleyici “Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir” şeklinde hükümler içermektedir. Aynı zamanda Birleşmiş Milletlerin İnsan ve Çevre Konferansında ‘İnsanın; hürriyet, eşitlik ve yeterli yaşam koşulları sağlayan, onurlu ve refah içinde bir çevrede yaşamak temel hakkıdır. İnsanın, bugünkü ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve geliştirmek gibi ciddi bir sorumluluğu vardır’ şeklinde kararları alınmıştır (Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı Madde 1 Stockholm,1972). Bu maddelere rağmen dünyamızın yüz yüze bulunduğu sorunların başında insan kaynaklı çevre kirliliğinin gelmektedir. Yüzyıllar boyunca tarihçiler ve arkeologlar, Taş Devri, Bronz Çağı veya Demir Çağı gibi dönemleri toplum üzerinde büyük etkiye neden olan teknolojik gelişmeler ve materyaller ile adlandırmıştır. Etrafımıza baktığımızda plastiği, dünyanın ana materyalleri olan toprak, ağaç, tahta ve ateşten daha çok görüyoruz; adeta plastik bir çağda yaşamaktadır.

Atıkların yarattığı çevre tahribatı sebebiyle bazı hayvanları hiç göremeden neslinin tükenmekte olduğunun gözlemlenmesi, hayatında bir hayvanın başını okşamamış, bir çiçek koklamamış bireyler yerine farklılıklara saygı duyan, muhtaç olana el uzatan, koruyan, kollayan merhamet sahibi insanların olduğu bir dünyaya ihtiyaç duyulduğu düşüncesiyle projenin yapılması ve uygulanması önem göstermektedir. Ayrıca proje uygulamalarında öğrencilere şartsız saygıyı, sevgiyi ve sorumluluğun öğretilmesi de amaçlanmıştır.

Projede atık miktarının azaltılması, atıkların geri dönüştürerek tekrar kullanılmasını sağlaması, doğal kaynakların korunmasının sağlanması, bilinçli tüketicilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca hava ve çevrenin kirlenmesinin önlenmesi, öğrencilerde sorumluluk ve tasarruf bilincinin geliştirilmesi, israfın önlenmesi, öğrencilerde satın alınan atıştırmalıkların ambalajlarının ne kadar çöp üretildiğine dair farkındalık yaratmak, plastik torba yerine bez torba kullanılmasının yaygınlaştırılması projenin diğer amaçları arasında yer almaktadır. Proje, gelecekte plastik çağının yaşanmaması, doğanın korunması ve yeni nesillerin bilinçli tüketici olması

açısından ve diğer kamu kurumlarındaki uygulamalara örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Recycle, reuse and reduce for a sustainable world isimli proje 11-16 yaş aralığındaki öğrenci grubu ile çeşitli illerden katılan 8 Türk ortakla yürütülmüştür. Öğrencileri duyu ve düşüncelerini etkili ifade edip 21.yy becerileri ile geri dönüşüm malzemelerinden yeni malzemeler üreterek yaratıcılığa sevk edip çevre sorunumuza farkındalığı arttırarak sorumluluklarını geliştirip özgüven kazandırmayı, grup çalışmasında etkin çalışabilme becerisi göstermeyi, çalışmalarını web 2.0 araçlarını kullanarak desteklemeyi amaçlayan projede küçük adımların başlangıcı kolaylaştıracağı düşüncesiyle yaşanabilir bir dünya için 52 öğrenci ve 8 ortaklarla birlikte uluslararası farkındalık yaratmak için çalışıldı. Web2.0 araçlarını etkin kullandığımız projemizde 4 uzman semineri,2 ortak ve 8 işbirlikçi ürün ve bir de öğrencilerimizin Azerbaycan’da bir hastaneye göndermek üzere ürettiği video laringoskop cihazı vardır. Logo-poster yapımı, geri dönüşüm materyalleri yapımı, atık materyal sanal sergisi, geri dönüşüm konulu slogan videosu, çevre bilinci konulu akrostiş yazıp seslendirme ve 23 Nisan temalı karışık okul takımı çalışmalarımız, proje değerlendirmelerinden oluşan etkinliklerde yenilik, yaratıcılık, problem çözmeye, eleştirel düşünme, işbirliği gibi 21.y.y becerileri ne yer verilmiştir. Hedefler doğrultusunda her ay görevler belirlenmiş ve bu çalışmalar öğrenci merkezli olmak üzere web2 araçlarını tanıtarak ve etkin kullanarak yapılmıştır. Öğrencilerimizin doğanın korunması için araştırma yapmaları; araştırma-sorgulama, bilgi-okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözmeye, işbirliği becerilerini kullanmaları sağlanmıştır. Projede sıfır atık teması ile yola çıkılarak atık miktarını azaltmak, doğal kaynakları korumak, çevre kirliliğinden kaçınmak, öğrencilerimizde çevreyi koruma bilincini geliştirmek, atıkları doğru sınıflandırmalarını sağlamak, geri dönüştürülebilir materyallerden yeni ürünler oluşturabilmelerini sağlamak, ambalajlı ürünlerin yerine ambalajsız ürünleri seçerek öğrencileri pazar alışverişi yapmaya

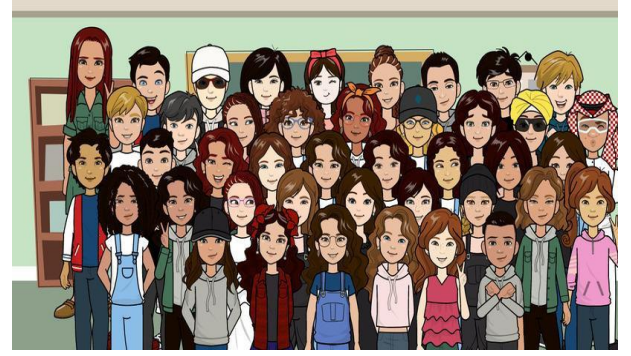
teşvik etmek ve öğrencilerde satın alınan atıştırma malzemelerinin ambalajlarının ne kadar çöp üretildiğine dair farkındalık yaratılması amaçlanmıştır. Böylelikle tüketim mallarının israfı azaltıldı. Hedefler doğrultusunda her ay görevler belirlendi ve bu çalışmalar öğrenci merkezli olmak üzere web2 araçlarını tanıtarak ve etkin kullanarak yapıldı.

Öğrencilerimizin doğanın korunması için araştırma yapmaları; araştırma-sorgulama, bilgi-okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği becerilerini kullanmaları sağlandı. Proje; doğayı koruma, geri dönüşüm materyalleri yapılması, çevre kirlenmesi farkındalık için materyaller üretilmesinde öğrenci merkezli olması, birçok web 2.0 aracının kullanılması, farklı illerdeki öğrencilerin işbirliği yapılması, BM 2030 İklim Hedefleri, 2023 Eğitim Vizyonu, 21.y.y becerileriyle örtüşmesi açısından özgün bir projedir.

Öğrenciler Covidle mücadelede solunum cihazı olan video laringoskop üretimi yaparak bu projede tanışan öğretmenlerin işbirliği ile bir hastaneye gönderilerek Kayseri'den Ankara'ya e-Twinning buluşturur misyonunu için de özgün bir projedir. Öğrenciler quizizz, kahoot, okul panosu etkinliklerinde yaparak yaşayarak eğlenceli şekilde öğrenmişlerdir. Logo ve poster, anketlerde, tanıtımlarda, bizi dinle etkinliğinde bireysel çalışmışlardır. Öğrenciler beyin fırtınası ile proje tabanlı ve takım çalışmasıyla ortak ürünleri birlikte oluşturmuşlardır. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler araştırma ve inceleme metodu ile proje amaçları için araştırma yapmış, bilgi toplamış, belgeseller izlemiş makaleler okumuş, okul toplantılarında sorularını sormuş, çalışmalarını karşılaştırmışlardır e-hikayenin adına, logo seçimine, yapılacak geri dönüşüm materyallerine, web 2.0 araçlarının kullanımına anketle, forum, sohbet odası ve whatsapp uygulaması üzerinden tartışma ile birlikte karar verilmiştir. Her etkinlik öğrencilerimizce merakla, eğlenerek ve öğrenerek yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar yapılırken güvenli internet kriterleri göz önünde bulunduruldu ve veri koruma ve telif hakkıyla ilgili konular itina ile ele alındı.



ŞEKİL 1 Çevresel bilinç oluşturduğumuz etkinlikler



ŞEKİL2 Web2 araçlarını kullanarak sanal sınıf



ŞEKİL 3 Geri dönüşüm materyallerimizden



ŞEKİL4 Uzman davetli seminerlerimiz



ŞEKİL5 Video laringoskop



ŞEKİL 6 Panolarımız, pil yarışmamız

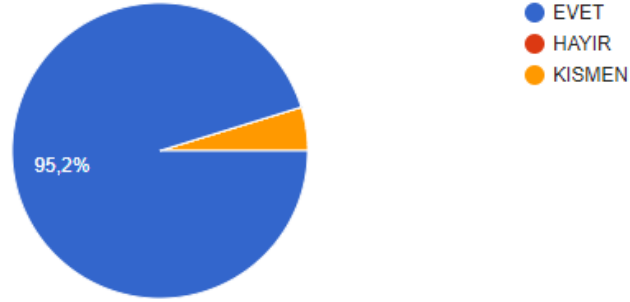
Bulgular

‘Sürdürülebilir Bir Dünya İçin Geri Dönüştürün, Yeniden Kullanın ve Azaltın’ projemiz öğrencilerinin ön test ve son test sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şöyledir; 1. Ankete katılan öğrencilerimizin % 95,2 ‘si projeye katılmaktan memnun olduğunu belirtmiştir. 2. Katılımcıların %73, 8 ‘si projede belirlenen atık miktarını azaltma, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir bir dünya için geri dönüşüm gibi hedeflere ulaşılabilirdiği noktasında hem fikir olmuştur. %26,2 ise kısmen yanıtını vermiştir. 3. %92,9 proje süresince katılımı rahat gerçekleştirebildiğini, öğretmenlerimizin yönlendirmede yardımcı olduğunu belirtmiştir.

1.Bu projede olmaktan memnun kaldınız mı?

42 yanıt

[Kopyala](#)

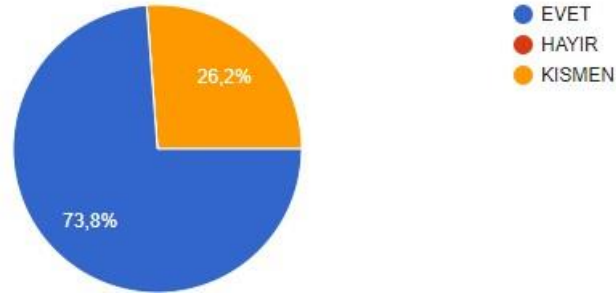


ŞEKİL 1

2.Sizce projede belirlenen atık miktarını azaltma, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir bir dünya için geri dönüşüm gibi hedeflere ulaşılabilir mi?

42 yanıt

[Kopyala](#)

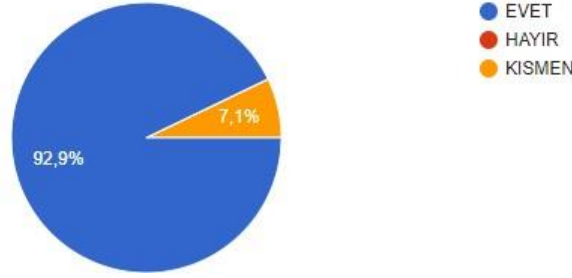


ŞEKİL 2

3. Proje süresince katılımı rahat gerçekleştirebildiniz mi, öğretmenleriniz yönlendirmede yardımcı oldu mu?

Kopyala

42 yanıt



ŞEKİL 3

Tartışma

Atık oluşumunu azaltmak ve oluşan atıkları geri dönüştürürken öğrenciler ve proje ortakları ile uluslararası farkındalık yaratma hedefiyle öğrenciler çevrimiçi toplantılarda bir araya geldi. Plastikler geri dönüştürüldü ve çok amaçlı malzemeler yapıldı. Sıfır atık fikri için, boşa üretimden kaçınmayı veya en azından azaltabilmek için geri dönüşüm kutuları oluşturuldu. Geri dönüşüm kutuları ile öğrenciler geri dönüşüm malzemelerini kendi içinde de ayrıştırma alışkanlığı kazandı. Geri dönüşüm kutularına ürün bırakma ve plastik ürünlerin yeniden kullanımla tekrar değerlendirilebileceği konularında yeterli uygun davranış değişikliği oluşturuldu. Ülkemizde alışverişte kullanılan plastik poşetler yerine çevreye daha az zarar veren, maliyeti düşük veya birden fazla kullanılabilen kâğıt ya da bezden yapılmış torbalar kullanılması konusunda çevrelerini teşvik etmeye davranışı kazandırıldı. Proje sonunda yapılan genel değerlendirme testi ile öğrencilerin büyük oranda geri dönüşüm işaretlerini tanıdığını ve geri dönüşüm ile ilgili farkındalık kazandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanmaktaki becerileri arttı. Uygulama noktasında öğrenciler eğitim materyallerini hazırlarken sorumluluk almanın bilincine vardılar. Öğrendiklerini kendi yaşamlarına uyguladılar ve çevrelerini de uygulama konusunda teşvik ettiler. Ayrıca geri dönüşüm malzemeleri hazırlarken yaratıcılıklarını artırdılar ve grup çalışmalarında etkin çalışabilme becerilerini geliştirdiler.

Projede kazanılan deneyimler doğrultusunda tek kullanımlık taşıma torbalarının yerine bezden yapılan yıkanabilir çantaların kullanılması, depozito uygulanarak kapların veya şişelerin geri toplanması, geri getirme primi ödenmesi, evsel çöplerin "yeniden değerlendirilebilir katı maddeler" ve "doğada çözünebilir" şeklinde ayrı çöp kutusunda toplamaları gibi konularda kamu spotlarının sıkça yapılması önerilebilir. Ayrıca bu konuların müfredatlara yerleştirilerek plastik kullanımı ile ilgili kazanımlar eklenebilir.

Kaynakça

Adeniran, A. E., Nubi, A. T., Adelopo, A. O. (2017). Solid Waste Generation and Characterization in the University of Lagos for a Sustainable Waste Management. *Waste Management*, 67, 3-10.

Andrady, A. L. (2011). Microplastics in the marine environment. *Marine pollution bulletin*, 62(8), 1596-1605.

Aslan, R. (2018). Mikroplastikler: Hayatı kuşatan yeni tehlike. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 6(66), 61-67.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB) (2017). *2016-2023 Ulusal Atık Yönetimi Eylem Planı*. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ankara.

Gray, A. (2017). Germany recycles more than any other country. <https://www.weforum.org/agenda/2017/12/germany-recycles-more-than-any-other-country/>

Haksevenler, B. H. G., Kavak, F. F., & Akpınar, A. (2020). Sıfır Atık Yönetimi, Marmara Üniversitesi Anadoluhisarı Kampusu örneği. *Kent Akademisi*, 13(4), 722-735.

Kayan, A., & Küçük, A. (2020). Plastik Kirliliğın Çevresel Zararları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 403-427.

Selamoğlu Çağlayan, H, Aytan Kopuz, Ü. (2020). Mikroplastiklerin deniz çevresinde neden olduğu etkiler. *Doğanın Sesi*, (6), 44-56.

Şahin, G., & Önder, H. G. (2021). Atık yönetimi, sera gazı emisyonları ve Türkiye: Avrupa Yeşil Mutabakatı çerçevesinde bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 112, 194-216. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.47802>

Weston, P. (2019, Eylül 6). Bilim insanları modern zamanların ismini buldu: Plastik Devri. Independent Türkçe. Çeviren: Ata Türkoğlu. <https://www.indyrturk.com/node/68191/haber/biliminsanlar%C4%B1-modern-zamanlar%C4%B1n-ismini-buldu-plastik-devri>

ARTISTIC TOUCHES TO VALUES (Değerlere Sanatsal Dokunuşlar)

Seher ŞEREF
Mersinli Ahmet İlkokulu
seherseref333@gmail.com

Samime KAYA
Mersinli Ahmet İlkokulu
samime4354@gmail.com

Emine YILDIRIM
Mersinli Ahmet İlkokulu
emine17turker@gmail.com

Özet

Artistic Touches to Values eTwinning projesi Türkiye, Romanya Azerbaycan, Arnavutluk , Portekiz İspanya, Ürdün, İtalya ülkelerinden katılan 28 öğretmenin ortak olduğu 7-11 yaş aralığındaki yaklaşık 900 öğrenci ile gerçekleştirilen uluslararası bir projedir.

Araştırma konusu; Sanatla değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerinde bir etkisi var mıdır? sorusuna karşılık çeşitli sanat teknikleri ile öğrencilerimize değerler eğitimini kazandırmaktır.

Anahtar kelimeler: değerler eğitimi, yaratıcılık, sanat teknikleri, 21.yy becerileri, yaratıcılık, tasarım, ifade etme

Giriş

Sanat teknikleri ile eğitim, eğitiminin bireylerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimini sağlar. . Ayrıca eleştirme, yargılama, takdir etme, sonuç çıkarma, özetleme gibi önemli becerilerin kazandırmasını yanı sıra kültürel ve toplumsal öğeleri öğretir. . Bu araştırmada “ Çocuklar sanat teknikleri ile değerler eğitimi verilebilir mi? Sorusuna cevaplar aranmış ve çeşitli sanat teknikleri ile öğrencilere değerler eğitimi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlayarak dezavantajlı öğrencilerde aidiyet, sorumluluk ve cesaret duygusunu geliştirme , hayatın içinde olduğunu hissettirme, toplumun bir ferdi olarak kendini gerçekleştirmesine öncülük etme; bununla birlikte normal öğrencilerde empati, yardımlaşma, paylaşma ve hoşgörü duygularını geliştirmek amacıyla öğrencilere, yeterli deneyim kazandırmak, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, beceriler edindirmek için öğrencilere çeşitli sanat teknikleri kullanmalarına rehberlik edilerek değerler eğitimi kavramları öğretilmiştir.

1-QULLİNG SANATI İLE

Temizlik ve Sorumluluk

Değeri 2-AGAROMAPH

SANATI İLE

Vatanseverlik Değeri

3- VANTROLOG KUKLA SANATI İLE

Sevgi, Saygı ve Empati Değerleri

4- TİŞÖRT BOYAMA BASKI SANAT İLE

Tutumluluk Değeri

5- YAZI SANATI İLE

Doğruluk ve Dürüstlük Değerleri etkinlikleri uygulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma konusu 2021/2022 Eğitim-öğretim yılında Türkiye, Romanya Azerbaycan, Arnavutluk , Portekiz İspanya, Ürdün, İtalya ülkelerinden katılan 7-11 yaş aralığındaki yaklaşık 900 ilkokul öğrencileri etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Etkinlikler atölye şeklinde çoklu disiplinler işlenerek, ters-yüz edilmiş sınıf , harmanlanmış, sorguya dayalı , proje tabanlı, tasarım temelli öğrenme pedagojileri kullanılarak çoklu proje planı doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşılmıştır.

Web2.0 araçları ile hazırlanan dijital oyunlarla dersler daha eğlenceli hale getirilmiş ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve sunum yapmaları sağlanmıştır. Yapılan tüm faaliyetleri anlatan proje magazini, sanal sergisi hazırlanmıştır.

Proje magazini, sanal sergisi ve proje web sitesi sanal medya kanalları ile okuldaki diğer öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin bilgilendirilmesi sağlanmıştır.

<https://artitictouchestovalues.blogspot.com/>

<https://www.calameo.com/books/006726156bb2a73c31a5c>

<https://www.artsteps.com/view/5eff98ce9ba67c5425892da4/?currentUser>

Online eğitimlerle öğrencilerin eğitim almaları için uzmanlar davet edilmiştir. Farklı sanat teknikleri hakkında bilgi edinmişler ve merakları artırılmış, ilgi alanlarına yön verilmiştir.

Çalışmaların genelde araştırma ve üretim odaklı olmasına dikkat edilerek açık uçlu, çoktan seçmeli sorulardan oluşan ön anket ve son anket uygulanmıştır. Ön ankette öğrencilerin hazır bulunuşlukları genel bilgileri test edilmiştir. Ön anket verilerine göre temel değerler eğitimi kavramlarının, quilling, agamograph, vantrolog kuklalar, tişört boyama , yazı stilleri gibi sanat teknikleri ve değerler eğitimi kavramları hakkında %40,9 detaylı bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. İşbirlikli çalışmalarla, çeşitli uygulamalı etkinliklerle öğrenciler ürettikleri tasarımları yorumlayarak, sergileyerek, rol alarak beceriler ve bilgiler edinmişlerdir.

Bulgular

Tablo 1: Tablo Adı

Model no.	Model Adı	Başlangıç	Sonuç
1	Sanat Teknikleri ve Değerler Eğitimi Bilgi Düzeyi	%40	%90
2	Web2.0 Araçları Etkin Kullanımı	%20	%100
3	Amaçlanan Hedeflere Ulaşma	%17,5	%87,5
4	Kullanılan Pedagoji Öğren me Yöntemleri	%11Proje Temelli %11 Teknoloji Temelli	%78 Ters -Yüz Edilmiş Sınıf, Harmanlanm8ş Öğrenme ve Tasarım Temelli Öğrenme
5. Proje Ne Tür Beceriler Kazandırdığı.		%11,1Bilgi.	
%88,9 Araştırma, Yaratıcılık, Tasarım, İletişim			



Resim 1: Qulling Sanatı ile Sorumluluk



Resim 2: Agamograph Tekniği ile
Vatanseverlik Değeri



Temple of Zeus and our Shadow Game

Resim 3



Resim 4: Tişört Boyama ile Tutumluluk Değeri



Resim 5: Vantrolog Kuklalarla Sevgi, Saygı ve Empati Değeri

Değerlendirme sonucunda proje, öğrencilerin %90,9 sanat teknikleri ile değerler eğitimini kavradıkları, akademik başarının arttığı verisini vermiştir. Öğrencilere araştırma konusu ile özgün tasarımlar yapmalarına fırsatlar verilmiştir. Web 2.0 araçları derslere entegre edilerek dijital becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Tartışma

Son anket verilerine göre öğrenciler proje sonunda;

*Öğrencilerde bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyma becerisi, kendini ifade etme becerisi kazandırılmıştır.

*Görev ve sorumluluklar verilerek öğrencilere özgüven, cesaret ve problem çözme becerileri edindirilmiştir.

*Değerler eğitimi ile farklı bakış açıları kazandırılarak ve kişilik özellikleri geliştirilmiştir. Çeşitli sanat tekniklerini kullanarak öğrenciler yaratıcı fikirler üretilmiştir.

* Okulda ve sınıfta diğer çocuklarla işbirliği içinde çalışarak, arkadaşlarını anlama, yardım etme, saygı, şefkat, sevgi gibi olumlu davranışlar artmıştır.

* Eğitim ortamlarında dışlanma, ayrımcılık ve akran zorbalığı sorunlarını kısmen çözüm getirmiştir.

Proje sonunda birçok beceriler edindiren araştırmaya göre; sanat teknikleri ile çocukların değerler eğitimini öğrendiği ve olumlu davranışları artırdığı gözlemlenmiştir. Yapararak-yaşayarak öğrenmede sanat tekniklerinin önemi ortaya çıkmıştır ve ilkokullarda da yaygınlaştırılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Çocukların sosyal gelişimlerdeki eksikler, karşılaştıkları sosyal olay ya da durumlara karşı olumlu sosyal davranışı bilmemelerinden ya da olumlu davranışı sergilemek için yeterince deneyimlerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum okul ortamlarında dışlanma, akran zorbalığı sorunlarına zemin hazırlamaktadır. Bu sorunların minimum düzeye indirilmesi için klasik yöntemler yerine işbirlikli, tasarım ve proje tabanlı öğrenmelerle öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran , olumlu davranış geliştiren sanat teknikleri gibi çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

Dilmaç, A. (2019), Değer Aktarımında Görsel Sanatlar Dersinin Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri,*Doç.Dr.Mustafa KINIK*, Konya

Öğrenci Ön Anketi,

<https://www.calameo.com/books/007055656f5e3b407ef41>

Öğrenci Son Anketi

<https://www.calameo.com/books/0070556561de17c1d9c3c>

Proje Magazini

<https://www.calameo.com/books/006726156bb2a73c31a5c>

Proje Sanal Sergisi

<https://www.artsteps.com/view/5eff98ce9ba67c5425892da4/?currentUser>

Proje Bloğu

<https://artitictouchestovalues.blogspot.com/>

NATURAL DİSASTERS

Serpil YİĞİT

Özet

Doğal afetler, insanların önleyemediği ve çoğunu öngöremediği doğal olaylardır. Genellikle insanölümleri veya mal kayıpları ile sonuçlanır.

Doğal afet; genellikle insanların kontrolü dışında gerçekleşen ve gerekli önlemler alınmadığı takdirde büyük can ve mal kayıplarına yol açan doğa olaylarıdır. Bu olaylar, çoğunlukla kısa sürelerde gerçekleşir. Başladıktan sonra insanlar tarafından engellenemez. Doğal afetleri önlemek insanoğlunun içinde olan bir durum değil; fakat insanlar bazı önlemlerle can ve mal kayıplarını önleyebilir veya azaltabilir.

Afetlerin en büyük özellikleri şunlardır; doğal veya doğa ile bağlantılı olaylardır, can ve malkaybına yol açar, çok kısa zamanda meydana gelir, başladıktan sonra insanlar tarafından engellenemez.

Doğal afetlerle ilgili diğer bazı spesifik özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Doğal afetler; önceden kestirilemeyen çeşitli güç ve genişlikte olabilir.
- Meydana geldikleri bölgenin alt yapısını ve ekonomik düzenini bozar.
- İnsanlar üzerinde şok tesiri bırakır, travmalara yol açar.
- Ölüm, yaralanma, sakatlanma gibi sonuçlar doğurur.
- Bulaşıcı ve salgın hastalıklara yol açabilir.
- Devletin planlı yatırımlarını geciktirir veya durdurur.

Dünya genelindeki doğal afetler ele alınınca, 31 çeşit doğal afetin 28 tanesini meteorolojik afetlerin oluşturduğu görülür. Doğal afetlerin çeşitleri ve önem sıraları ülkeden ülkeye de değişmektedir. Örneğin, Akdeniz Bölgesinde doğal afetler kuraklık, seller, orman yangınları, heyelan, dolu fırtınaları, çığlar, donlardır. Ülkemizde ise en sık görülen meteorolojik karakterli doğal afetler dolu, sel, taşkın,

don, orman yangınları, kuraklık, şiddetli yağış, şiddetli rüzgâr, yıldırım, çığ, kar ve fırtınalardır. Dünya Meteoroloji Örgütüne (WMO) göre sadece 1980'li yıllarda dünyada 700,000 kişi meteorolojik afetlerden dolayı hayatını kaybetmiştir(MMO, 1999)



Literatür taraması yapıp araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır. Raporlar sonucu elde edilen verilerden yola çıkılarak günümüzde aktif oynanan Minecraft oyununun dekor ve karakterlerinden esinlenilmiştir. Pixilart.com uygulamasından dekorlar ve karakterler tasarlanmıştır. Karakterler ve dekorlar detaylandırılmış, karakterlerin hareket halinde görünmesi için piksel karakter kostümleri hazırlanmıştır. Dekorlarda farklı afetler tanıtılacağı için piksel dekor kostümleri düzenlenir ve oyununa göre uyarlanmıştır.

Bu projede doğal afetin ne olduğu, doğal afet farkındalığı ve bilinci, doğal afetten kaçınma yolları ve doğal afet çeşitlerini tanıtmaya ve bunu eğlenceli hale getirilmiştir. En çok görülen doğal afetler ve bunların sebep ve sonuçları ele alınmıştır ve bunlar göz önünde bulundurularak günümüzde çok fazla oynanan dijital oyun karakterleri ve dekorlar piksel olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle piksel tasarımlar ile dekor ve karakterler oluşturulup Scratch ile kodlama yapılarak doğal afetlerin bilgilendirilmesine dair oyunlar ve animasyonlar hazırlanıp hem doğal afetleri öğrenmesi sağlanmış hem de öğrenme eğlenceli hale getirilmiştir. Çocukların doğal afetlerin çeşitlerini ve şekillerini, merak duygularının ve öğrenme isteklerinin yoğun olduğu sürecin teknoloji ile birlikte değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Doğal Afet, Kodlama, Scratch, piksel

Amaç

Doğal afetler tarihinin ilk çağlarından günümüze kadar varlığını devam ettirmiş ve toplumların yaşam alanlarında ölümler, yaralanmalar, ekonomik kayıplar, çevre sorunları, psikolojik ve sosyolojik sorunlar gibi birçok olumsuzluklara yol açmıştır. Doğal afetlerin meydana geldiği alanlarda krizler de meydana geldiği alanlarda krizlerde de meydana gelmiştir. Kamu ya da özel tüm organizasyonları doğrudan etkileyerek toplumsal, psikolojik, siyasal ve ekonomik sorunlara yol açarak yaşanabilirliği zorlaştıran krizler genellikle deprem, sel, yangingibi doğal afetlerden kaynaklanmıştır. Bu açıdan gerek dünyada gerekse Türkiye’de yaşanan doğal afetler sayısında meydana gelen can ve mal kayıplarının ve krizlerin fazla olması nedeniyle ağır bedeller ödenmiştir. Yurdumuzun %92’sinin deprem kuşağında olması nedeniyle, en az iki yılda bir sosyal yaşamı derinden etkileyecek büyüklükte bir deprem, ülkenin meydana bir bölgesinde, meydana gelmektedir.

Doğal afetleri teknolojiye, kodlamaya uyarlayarak eğlenceli öğrenmeye çalışılmıştır.

Giriş

Doğal afetler, insanların önleyemediği ve çoğunu öngöremediği doğal olaylardır. Genellikle insan ölümleri veya mal kayıpları ile sonuçlanır.

Doğal afet; genellikle insanların kontrolü dışında gerçekleşen ve gerekli önlemler alınmadığı takdirde büyük can ve mal kayıplarına yol açan doğa olaylarıdır. Bu olaylar, çoğunlukla kısa sürelerde gerçekleşir. Başladıktan sonra insanlar tarafından engellenemez. Doğal afetleri önlemek insanoğlunun elinde olan bir durum değil; fakat insanlar bazı önlemlerle can ve mal kayıplarını önleyebilir veya azaltabilir.

Deprem, heyelan, ıg, sel ve don gibi bazı afetlerin sonuçları doğrudan ve hemen ortaya çıkar. Ama kuraklık gibi bazı afetlerin sonuçları ise, uzun bir zaman sonra dolaylı olarak görülür. Doğal bir felaketin potansiyel etkisi, olayın büyüklüğüne ve yerine bağlıdır. Afet, yoğun nüfuslu bir bölgede gerçekleşirse, hem can hem de mal için daha fazla hasara sebep olur.

Doğal afetler, “jeolojik” ve “meteorolojik” olmak üzere iki gruba ayrılır. Kaynağını doğrudan yer kabuğundan ya da yerin derinliklerinden alan jeolojik doğal afetler; deprem, heyelan, yanardağ patlamaları, tsunami gibi olaylardır. Atmosferdeki doğa olayları sonucunda meydana gelen meteorolojik doğal afetler ise; sel, fırtına, tayfun, kasırđa, kuraklık, ıg, erozyon ve su taşkınları gibi olaylardır.

Jeolojik Doğal Afetler:

Deprem: Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede büyük zararlara sebep olan deprem, yer kabuğu içinde meydana gelen fay kırıklarından açığa çıkan enerjisinin dalgalar halinde yayılarak ani titreşimlere sebep olması ve bu titreşimlerin yeryüzünde sarsılmalar olarak hissedilmesi Şeklinde oluşur. Yer katmanlarında oluşan Şok dalgalarının sonucudur. Magma üzerinde yüzen levhalar, konveksiyonel akım sayesinde sürekli hareket halindedir. Kıtaların hareketi ile plato sınırlarında kaynama ve ayrılmadaki sürtünmeden oluşan kinetik enerji, aniden büyük bir güçle boşalabilir. Depremin merkez üssü, nasıl oluştuğu ve büyüklüğü gibi lme ve değerlendirme yöntemlerini inceleyen bilim dalına ‘Sismoloji’ adı verilir. Őehirleřme uygulamalarında yapılan hatalar, depremin etkisini daha ağır hissettirir. Depreme uygun olmayan yapılar, depremde en çok mal ve can kaybına yol açan faktörlerdir. Depremle ilgili gerekli eğitimlerin verilmemesi sonucu ortaya çıkan bilgilenme eksiklikleri de depremin zararlarını artıran bir unsurdur.

Heyelan: Özellikle yüksek ve eğimli bölgelerde meydana gelen gevşek toprak, kaya veya yapay dolgu malzemelerinden oluşan zeminlerin yerçekimi, su ve benzeri etkenler sonucuhareket etmesi olayıdır. Kayalardan veya toprak örtüsünden oluşan kütlelerin yerçekiminin etkisi ile koparak yer değiştirmesi olayıdır. Yeryüzünde çok sık yaşanan bir kütle hareketidir. Hızla gerçekleşebileceği gibi uzun

bir zaman diliminde de meydana gelebilir. Türkiye’de de eğim, yükselti ve yağışın fazla olduğu Karadeniz Bölgesi, heyelanların en çok görüldüğü bölgelerdir.

Yanardağ patlamaları: Dünyanın iç tabakasında bulunan erimiş kayaların (magma) yeryuvarlağının yüzeyinden dışarı püskürerek çıktığı coğrafi yer şekillerine yanardağ, buralarda meydana gelen püskürme ve hareketlenmelere de “yanardağ patlamaları” adı verilir. Aktivite bakımından çeşitlilik gösteren yanardağ patlamaları, onlarca kilometrelik alanlara yayılarak can ve mal kaybına sebep olabilirler. Yanardağların araştırıldığı bilim dalına “volkanoloji” veya “yanardağ bilimi” adı verilir.

Meteorolojik (hava) Doğal Afetler:

Sel: Meteorolojik doğal afetlerden olan sel, yüzeyi bir süreliğine tamamen ya da kısmen su altında bırakan, ani ve büyük su baskınlarıdır. Özellikle deniz, akarsu, göl gibi büyük su birikintilerinin aşırı suyla dolması sonucu ortaya çıkan sel baskınları, meydana geldiği bölgedecan ve mal kayıplarına yol açabilmektedir.

Fırtına: Kuvvetli ve hızlı esen rüzgârın bölgeyi etkilemesi olayıdır. Denizlerde ve okyanuslarda büyük dalgaların oluşmasına sebep olur. Fırtına, özellikle deniz kenarlarında yaşayanlar için tehlikeli bir doğa olayıdır. Denizdeki gemi, tekne ve yelkenlileri de tehdit eder.

Çığ: Aşırı kar yağışının yaşanan bölgelerde meydana gelir. Eski kar tabakasının yeni kar tabakasıyla karışmaması sonucu bir ses veya hayvan veya insanların herhangi bir müdahalesiile büyük kar kütlelerinin yer değiştirmesi veya kayması olayıdır. Profesyonel dağcılar ve kayakçıları tehdit eden bu doğal afet, dağ veya tepelerin eteklerindeki kışlık turistik mekânları da etkileyebilir.

Kuraklık: Bölgenin nem miktarında yaşanan dengesizlikler ve düşüşler sonucu yaşanan doğlafettir. Uzun zaman dilimlerinde meydana gelir. Kurak iklimlerin hâkim olduğu bölgelerde yaşam bir hayli zordur; hayvanlar ve bitkiler nem eksikliğinden ve düzensiz yağışlardan fazlasıyla etkilenir.

Hortum: Kümüls bulutları ile bağlantılı olan hortum, silindir şeklinde dönerek hareket eden bir rüzgâr türüdür. Bulutlardan yeryüzüne kadar uzanır. Yıkıcı gücü oldukça büyüktür. Bir denizin ya da gölün üzerinde meydana gelen hortum, emdiği su ile "su hortumu" oluşturabilir.

Orman yangını: Doğal ya da insani sebeplerden ortaya çıkabilir. Ormanların kısmen veya tamamen yanması olayıdır. Genellikle yıldırım düşmesi, yanardağ patlaması ve yüksek sıcaklıkgibi doğal sebeplerle ortaya çıkar. İnsanları attığı sigaralar, cam parçaları ve tarımsal uygulamalar sonucu da ortaya çıkabilir. Ekolojik olarak birçok zarara yol açan orman yangınları, kuraklık ve iklim değışikliklerinin de sebepleri arasındadır.

Teknolojik doğal afetler:

- Baraj patlamaları
- Sınaî patlamalar

İnsan kökenli doğal afetler:

- Çeşitli yangınlar
- Hava, su, toprak ve çevre kirlenmeleri
- Ulaşım kazaları

Doğal Afetlerin Özellikleri

Afetlerin en büyük özellikleri şunlardır; doğal veya doğa ile bağlantılı olaylardır, can ve mal kaybına yol açar, çok kısa zamanda meydana gelir, başladıktan sonra insanlar tarafından engellenemez.

Doğal afetlerle ilgili diğer bazı spesifik özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Doğal afetler; önceden kestirilemeyen çeşitli güç ve genişlikte olabilir
- Meydana geldikleri bölgenin alt yapısını ve ekonomik düzenini bozar
- İnsanlar üzerinde şok tesiri bırakır, travmalara yol açar
- Ölüm, yaralanma, sakatlanma gibi sonuçlar doğurur
- Bulaşıcı ve salgın hastalıklara yol açabilir.
- Devletin planlı yatırımlarını geciktirir veya durdurur.

ABD’de CERT– Community Emergency Response Team, bizde ise TAMT olarak tanımlanan program, afetlere hazırlık süreçlerinde komşular, akraba ve işyerindeki arkadaşlar arasındaki dayanışma ve gönüllülük kavramlarından yola çıkarak geliştirilmiş “Toplum tabanlı afetlere hazırlık” modelidir ve çok verimlidir.

Dünyanın deprem konusunda en riskli coğrafyasında yaşayan Japonların birçok felaketin ardından toparlanmayı becerebilmeleri, Japon halkının afetlere karşı duyarlılığı ve direncinden kaynaklanır. Yaşanan felaketler karşısında başının çaresine bakmak zorunda kalan ve toplumsal dayanışma ve gönüllülük mantığı ile hareket edebilmeyi öğrenen Japon halkının nesiller boyu geliştirdiği ve koruduğu bu yetenekleri, Amerikalılar tarafından fark edilince çok ciddiye alınır.

1985 yılında Kobe’ye giden Los Angeles itfaiyesi bölgeye ulaştığında tanık olduğu ilk şey, birbiriyle sıkı sıkıya kenetlenmiş homojen bir toplumdur. Özellikle sağlam komşuluk ilişkileri, bu ulusun afetler karşısında sigortası gibidir. Mahalle ölçeğinde komşular; yangın söndürme, hafif arama kurtarma, ilk yardım ve kitlesel tahliye konusunda eğitilmiştir.

Yine 1985 yılında Eylül ayında Mexico City’de büyük bir deprem yaşanır. On bin kişinin olduğu, otuz binden fazla insanın yaralandığı deprem sonrasında oldukça fazla sayıda insanın gönüllü olarak arama kurtarma çalışmalarına katılmış olması dikkat çekicidir. Mexico City depreminin ardından gelen ilk on beş gün boyunca sürdürülen kurtarma çalışmalarında 800 kişi gönüllülerin yardımı ile sağ olarak kurtulurken, ne yazık ki bazı gönüllüler bu çalışmalar sırasında yaşamını yitirecektir.

Japonya’dakinden farklı olarak bu eğitimsiz ve deneyimsiz gönüllülerin gelen

artçı şoklar ile yaşamlarını yitirmeleri karşısında uzmanlar, iki önemli gerçeğin farkına varırlar; büyük kentlerde afetler sonrasında gönüllü kurtarma çalışmalarının engellenemeyen gücü ve aynı zamanda disiplinsiz gönüllüğünün sebep olabileceği ölüm ve yaralanmalar. Japonya ve Meksika deneyimleriyle ülkelerine dönen Los Angeles itfaiyecilerinin yeni hedefi, afetlerde gönüllün gücünden yararlanmak amacıyla Japonya'daki gibi güçlü bir altyapı oluşturarak gerekli standartların geliştirilmesi olur.

Bu noktada en önemli konu, Japonya'da olduğu gibi büyük şehirlerde sosyal sorumluluğun ve bilincin artırılarak afetlere hazırlık süreçlerine toplumsal katkının güçlendirilebilmesi ve sürekliliğidir. İşte bu konu da bütün bu deneyimlere dayanılarak hazırlanan ve toplum içinde yaygınlaştırılan TAMT-Toplum Afet Müdahale Takımı eğitimleriyle çözülür.

1985 yılında yaşanan Meksika Depremi sonrasında, Amerika'da Los Angeles itfaiyesitarafından oluşturulan ve FEMA tarafından ulusal seviyeye yükseltip geliştirilen ve afet süreçlerinde halkın yapabileceği çalışmaları örgütleyerek acil durumlarda etkin olarak sistemdahil edilmelerini sağlayan TAMT kursları, son dönemlerde giderek daha fazla kabul görmeye başlayan bir model.

Bunun en önemli sebebi de kitlesel afetlerin yıkıcı gücü karşısında, bazı durumlarda ilk 72 saat cevreden hiçbir yardımın ulaşamaması halinde, bölgede yaşayan yerel halkın kendi kendine inisiyatif kullanıp müdahale ederek en kritik olan ilk günlerde çok önemli işler başarabilmeleridir. Buna göre, ilk 72 saat için toplumun kendi başının çaresine bakmak zorundakalması halinde ağır kurtarmada uzman ekipler bölgeye ulaşınca dek, yurttaşların en azındanhafif kurtarma konularında bir takım eğitime ve donanıma sahip olmaları halinde çok verimli oldukları hemen tüm kitlesel afetlerde gözlemlenebiliyor. (Mahruki, 2018, sf. 3-4)

Ülkemizdeki günlük uygulamalarda karşılaşılan binaların çoğunun, etüt, planlama, tasarım, inşa ve bakım evrelerinde herhangi bir yasal veya mesleki denetime tabi olmadan inşa edildikleri gerçekleşen depremlerde oluşan zararlardan ortaya çıkmaktadır [1]. Afetler; Belirli

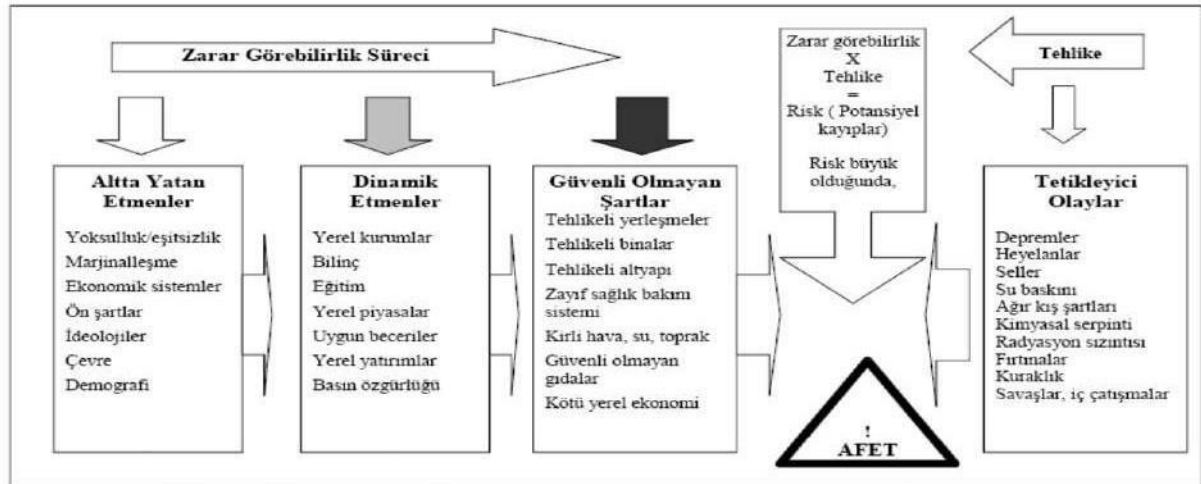
bir coğrafi bölgede nispeten aniden ortaya çıkan, kolektif stres yaratan, önemli ölçüde kayıpyaratan ve toplumun yaşantısını sekteye uğratan olaylardır[2].

Deprem Riski;

Depremler birer doğa olayı olup, tek başlarına afet olarak değil “tehlake” olarak kabul edilmelidir [3]. Yerleşim birimi olmayan bir bölgede meydana gelecek deprem herhangi bir canve mal kaybına yol açmayacağı için afet olarak kabul edilmez. Afet riski olabilmesi için tehlikeunsurunun ve zarar görebilme özelliğinin bulunması gerekir (Sekil 1. 2) [4]. (Özku. Karaman.2017. sf. 2-3)



Şekil 1 Afet Riski Oluşma Süreci [4]



Şekil 2 Tehlike, Zarar Görebilirlik Risk ve Afet Arasındaki İlişki

Toplumda bir afet bilinci oluşturulmalıdır. Bu bilinç toplumun her kademesine benimsetilmelidir. İnsanlara sembolik çalışmalarla değil gerçeğe yakın tatbikatlarla birebirafet eğitimleri verilmelidir. Afetlere karşı oluşturulacak ulusal bilinç, ilköğretim çağındaki çocuklardan toplumun bütün yas kademelerine kadar aşılmalıdır. Zira afetten korkmak onun zararını azaltmamaktadır. (Erkal, Değerliyurt, 2019, sf. 17)

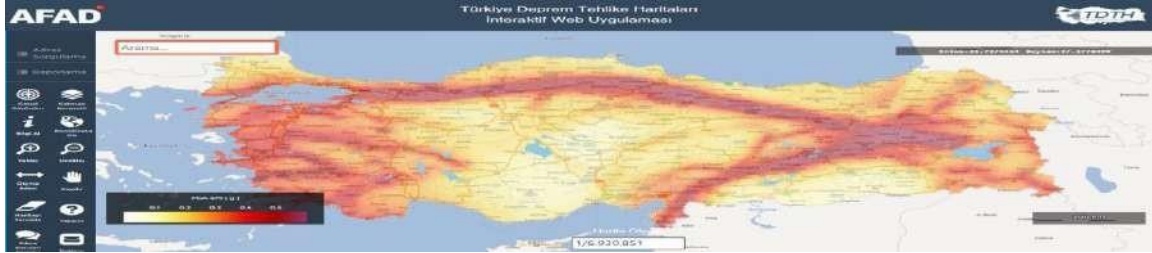
En geniş anlamı ile insanlara zarar veren olaylara Doğal Afet denir. Başka bir ifade ile canve mal kaybına yol açan doğal olaylardır. Afetin ilk özelliği doğal olması, ikincisi can ve mal kaybına neden olması bir diğeri ise çok kısa zamanda meydana gelmesi ve son olarak da başladıktan sonra insanlar tarafından engellenememesidir. Bazı afetlerin yeryüzünün nerelerinde daha çok olduğu bilinmektedir. Örneğin deprem, heyelan, çığ, sel, don ve bazı afetlerin sonuçları depremde olduğu gibi doğrudan ve hemen ortaya çıkar. Ama kuraklıkta olduğu gibi bazılarının sonuçları ise uzun bir zaman sonra ve dolaylı olarak görülür.

Türkiye, yeryüzünün en aktif deprem kuşaklarından birisi olan; Akdeniz, Alp, Himalaya deprem kuşağı içerisinde yer almaktadır. (Dölek, 2016 sf.14)

Yöntem

Doğal afetler ve çeşitleri, ülkelerdeki dağılım ve çeşitlilik, riskleri hakkında araştırmalar yapılmıştır. Fikir alışverişi için Zoom toplantıları yapılmıştır. Bulgular sınıflandırılıp fikir süzgecinden geçirilmiştir.

Türkiye Deprem Tehlike Haritaları İnteraktif Web Uygulaması üzerinden katman kontrolü,bilgi alma alanı, katman kontrolüne gidilerek çalışmalar yapılmıştır.



(<https://tdth.afad.gov.tr/TDTH/main.xhtml>)

Gerekli analiz ve sentezlere varılmıştır. Bunun sonucunda kodlama becerileri ile desteklendirilmiştir.

Öncelikle doğal afetlerle ilgili ne yapılacağına karar verilmiştir. Yaratıcı düşünme becerileri kullanılmış, beyin fırtınası yapılmıştır.

Doğal afet öncesi ve sonrası koşulların bilişim teknolojilerinin çeşitli araçlarını kullanarak yönetilmesi entegre doğal afet yönetimi olarak tanımlanabilir. Ayrıca entegre doğal afet yönetimi, bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla modern afet yönetimi teknikleri kullanılarak afetlere ilişkin risklerin belirlenmesi, zararların azaltılması, verilerin saklanması ve işlenmesi gibi süreçleri kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin somut olarak kavrayabilmesi ve zararları anlayabilmesi için doğal afetler kodlamaya uyarlanmıştır. Scratch animasyon ve kodlaması ilkököl ve ortaokul seviyesine uygun olduğundan seçilmiştir.

Dekor ve kuklanın kostümleri hayal güçlerinden faydalanarak belirlenmiştir. PixilArt'ta kuklalar ve dekorlar oluşturulmuştur. Günümüzde popüler olan Minecraft karakterlerinden esinlenilerek yaratıcı hayal gücünün yansıması ile kuklalar ve dekorlar yapılmıştır.



Şekil 1 Dekor

Çalışma sonunda keşif çalışmaları yapılmıştır.

Bunlara düşünölen kodlar yazılmıştır. Son olarak eksik yönleri tespit edilmiş ve düzenlenmiştir.

<https://scratch.mit.edu/projects/845872668/> linkinde proje hazırlanmıştır.



Karekod okutularak oyun linkine ulaşılabilmesi daha kolay olması adına web 2.0 araçları aracılığıyla hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Dölek, (2016), Türkiye’de Doğal Afetler, sf.14
- Erkal, Değerliyurt, (2019), Türkiye’de Afet Yönetimi, sf. 17
- Kutluay, (2017) Depremden Korunma Yolları, sf. 5
- Mahruki, (2018), Doğal Afetler VE STK’lar, sf. 3-4
- Özkul, Karaman, (2017) Doğal Afetler İçin Risk Yönetimi, sf. 2-3
- <https://tdth.afad.gov.tr/TDTH/main.xhtml>
- <https://www.pixilart.com/>
- <https://scratch.mit.edu/>
- <https://scratch.mit.edu/projects/845872668/>

Akıl Küpü

Sevgi  zcan
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
sevgiozcanankara@gmail.com

Çiğdem DEMİR I
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
cgdm2112@gmail.com

Alev K SAL
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
alevsa84@hotmail.com

Yücel BOZKURT
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
yucelbozkurt@gmail.com

Selcan SAZAK
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
selcan.sazak@hotmail.com

Mürvet ÖZKAN
T rkkonut Anaokulu (Eryaman/ ANKARA)
murvetozkan06@gmail.com

 zet

Erken  ocukluk dönemi, insan gelişiminin önemli bir noktasıdır. Okul  ncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek yetişkinlik döneminde üretici ve verimli olmasını, potansiyelini ortaya daha kolay bir şekilde koymasını, yani kendisinde var olan yetenekleri, ilgileri görmesini sağlar. Okul  ncesi çağdaki öğrencilerimizin,  evre farkındalıklarının

arttırılması gerektiğini ve günlük materyalleri kendini geliştirecek şekilde yaratıcı oyuncaklara dönüştürebilme becerisine ihtiyacı olduğunu tespit ettik. Bu tespitten hareket ederek zamanını ve hayatı verimli kullanan çocuklar yetiştirmek istiyoruz. Çünkü bu vasıfla yetişen bireylerin gerek kendileri için gerek ülkemiz için ve gerekse de dünya için öneminin farkındayız.

Bu amaç doğrultusunda bu uygulamamızda motivasyonu artırmak için öğrenci merkezli öğretim yöntemi olan buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanmak istedik. Sınıfa tasarımını yapıp hazırlattığımız ahşap özel yapım, küp şeklinde dönebilen bir platform getirdik. Bu platform ile o gün yapılacak olan el-göz koordinasyonu materyalini küp üzerinde, çocuklarında fikirlerini alıp uygulamaya başladık. Toplamda etkinlik için kullanılacak dört yüzü olan söz konusu küpün diğer yüzlerini de diğer günlerde yine aynı yöntemle seçilen etkinlikler ile doldurarak çalışmalar yapıldı. Bu etkinlik seçimlerini yaparken sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda çocuklara zaman zaman görev vererek etkinliklerin oluşturulması tamamlandı. Hazırlanan etkinlikleri uygularken kullanılan materyallerin geri dönüştürülebilir, yaşamın içinden kolaylıkla temin edilebilecek ya da kırtasiye malzemeleri gibi çocukların da rahatlıkla kullanabileceği nitelikte ve çeşitte materyaller olmasına dikkat edildi. Bunun ardından sınıfın ihtiyaç duyduğu kavram ve çalışma türleri okul öncesi eğitim uygulama basamaklarında bulunan günü değerlendirme zamanında çocuklarla birlikte tespit edilerek listelendi. Bu listedeki uygulama materyallerinin temini için çocukların aileleri ile sınıf için hazırlamalarına karar verildi ve bu doğrultuda planlamalar yapıldı. Yapılan görev dağılımı sonucunda ailelere yapılması gereken çalışmanın amacı, süreç ve planlamada dikkat edilmesi gerekenler ,

kazanılması beklenen sonuçlar hakkında bilgi verilerek materyallerin çocukların katılımıyla hazırlanması sağlandı. Uygulama sonunda çocukların hazırladıkları materyalleri sınıf içinde ister aileleriyle isterler ise tek başlarına sunumlarını yaparak arkadaşları ile kullanmalarına fırsat tanındı. Bu çalışma sonucunda görüldü ki ailelerin katılımı ile kullanılan materyallerin çeşitlenmesi çocukların farklı deneyimler kazanmasını sağladı, ahşap ve metal gibi materyalleri de yetişkin denetiminde kullanma deneyiminin özgüven artırıcı etkisi görüldü. Çocukların sunum yaparken kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve oluşturdukları ürünü gösterirken sergiledikleri başarı hissi herkes tarafından gözlemlendi.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Okul öncesi eğitim, geri dönüşüm, yaratıcılık, özgüven, materyal, verimli zaman.

Giriş

Bireysel gelişimin yoğun olduğu okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanları desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu dönemde çocuğa verilecek uygun eğitim onun bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirecek ileriki yıllarda bu becerileri aktif kullanmasına yardımcı olacaktır. (AYVACI, Hakan Şevki, Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi,2010). Biz bu proje ile çocuklarımızın buluş yoluyla öğrenme yeteneklerini geliştirmeyi amaçladık. Erken çocukluk dönemi yeteklerin gelişmeye en müsait olduğu dönemdir. Bu yetenekler içerisinde en çok yaratıcılığın geliştirmesi gerektiğine inanmaktayız. Yaratıcılık “ Kendini fade etme, zeka ve hayal gücü kullanma kapasitesi” olarak tanımlanmıştır.(Sternberg ve Lubart, ; Beetlestone, 1998). Yaratıcı ürün için “Yenilik” ve “uygunluk” unsurlarının gerekli olduğu , zeka gibi yaratıcılığında her insanda bir miktar bulunduğu bilim insanlarınca vurgulanmaktadır. Biz bu çalışmayla buluşcu, yenilik arayan , özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan , eski sorunlara yeni çözümler getiren bireyler olarak yetişmelerini desteklemek istedik. Böylece bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirecek ileriki yıllarda bu becerileri aktif kullanacaktır. Okul öncesi eğitimde materyal ne kadar zengin olursa öğrenme o kadar eğlenceli ve kalıcı olur. Bu çalışmada çocuklar materyallerini kendileri geliştirmiştir.

Bu projede ulaşmak istediğimiz hedefler:

- Bilimsel süreç becerilerini geliştirerek 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi.
- Çocukların yeni nesneleri ya da kavramları kendi özgün fikirler üretmek öğrenmelerini sağlamak.
- Olaylar ya da sorunlar karşısında ezber yöntemler yerine yenilikçi çözümler getirebilen,
- Sorunlar karşısında şikayet eden değil, kendi çözümünü üreten,
- Kendi kendini güdeleyerek işi bitirme çabası gösteren,
- Üretmekten keyif alan,
- Kendini tanıyan, öğrenme için tekrar gerektiren çalışmaları zevkli hale getirebilen.

- Çevresinin farkında olan ve çevresindeki materyalleri tanıyan.
- Yeni deneyimlere açık olan.
- Yeni materyalleri, tehlikelerine karşı önlem olarak kullanabileceğinin farkında olan ve gerektiğinde yetişkinden yardım isteyen.
- Kendi yeteneklerinin farkında olan, özgüvenli ve kendini ifade etme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek.

Yöntem

- Projemiz okuldaki 4-5 yaş gruplarına uygun olarak ve aile katılımıyla desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Materyal yaş gruplarına uygun şekilde tasarlandığı için çocukların aileleriyle farklı malzemeler kullanarak sınıfta arkadaşları ile oynayabilecekleri oyuncakları yaparken eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır.
- Uygulamada motivasyonu arttırmak için öğrenci merkezli öğretim yöntemi olan buluş yoluyla öğrenme yöntemi kullanıldı. Buluş yoluyla öğretim, öğrenciyi merkeze alarak öğretme- öğrenme sürecini savunan Bruner tarafından 1960-1970'li yıllarda ortaya atılan öğrencilerin hipotezlerini yapılandırmalarına karar vermelerine ve bilgilerini keşfetmelerine dayanan bir yaklaşımdır. Öğrenciler kendilerinde var olan bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşabilirler.(Şahin, 2015:70 akt. Akademik Bakış dergisi 2018)
- Küp şeklinde hazırlanan ahşap tasarım üzerine yapılacak olan kavram ve etkinlik türleri sınıfların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Planlanan etkinlikleri uygularken kullanılan materyallerin geri dönüştürülebilir, yaşamın içinden kolaylıkla temin edilebilir, çocukların rahatlıkla kullanabileceği çeşit ve nitelikte malzemeler olmasına özen gösterilmiştir. Ailelere projenin amacı, süreç, uygulamada dikkat edilmesi gerekenler ve kazandırılması beklenen sonuçlar hakkında bilgi verilmiştir. Materyallerin çocukların katılımıyla hazırlanması

sağlanmıştır. Hazırlanan materyaller aracılığıyla çeşitli öğrenme ortamları oluşturularak bilgilerin zihinde kalıcı bir şekilde kodlanmasına fırsat verilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonları bu yöntemlerle artırılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi çağı çocukların okuma yazma öğrenme yaşında olmamaları sebebiyle değerlendirmeler , Milli Eğitim Bakanlığımızın hazırladığı Okul Öncesi Eğitim programında yer alan formların öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak hazırlanması ile yapılmaktadır. Bu sebeple tarafımızdan hazırlanan Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem formu ile hem çocuğun fikirleri hem de öğretmenin değerlendirmesi ile nitel ve nicel bulgular elde edilebildi. Bu form uygulama sonrası sunum sonunda kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %90'nın materyal sunumunda istekli olduğu, % 90 hazırlıklı olduğu ve %85 nin heyecanlı, %30 nun fikirlerini ifade ederken zorlandığı, % 85 nin özgüvenli olduğu gözlemlendi.

Sonuçlar

Proje başında hedeflenen sonuçlara başarılı bir şekilde ulaşılmıştır. Proje de öğrencilerin yaratıcı düşünme ve materyal kullanım becerilerini geliştirecek yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Burada kullanılan tüm materyaller öğrencilerin kendileri tarafından geliştirilmiştir. Geliştirdikleri materyallerle sınıf içerisinde etkinlik yapmaları ve sunmalarına fırsat verilmiştir.

Tüm bu süreçte ailelerin evdeki desteği ve çocukların sınıftaki katılımları ile kendi yaptıkları ürünleri sergileme becerileri gelişmiştir. Kendilerini güdeleyerek iş yapma ve başladığı işi bitirme becerileri kazanılmıştır.

Çocuk Akıllı küp materyalinde kodlama yaparken, yön kavramında hazırlanmış olan işaret, renk ve sıralama kartlarını kullanarak arkadaşlarına tanıtmış ve tüm arkadaşları ile paylaşımında bulunarak sonuca ulaşılmıştır.

Akıllı küp materyalinde Toplama – çıkarma elma sepeti karesinde sayılardan hazırlanan zar kullanılarak toplama çıkarma işlemi yapılarak toplanan yada çıkarılan elmalar sepete yapıştırılarak tüm çocukların katılımı ile sonuca ulaşılmıştır.

Çocuklar Akıllı küp üzerinde ki çivilerle hazırlanan geometrik tahtaya paket lastiğini kullanarak; karşılıklı durup oluşturulması istenen geometrik şekli belirlenen sürede tamamlamıştır. Gerekğinde ailenin desteğine başvurulmuştur.

Çocuk akıl küpü üzerindeki çizgileri farklı materyallerle(taş, düğme, pon pon, midye kabuğu, kapak, boncuk vb.)el göz koordinasyonu kurarak çizgilerin üzerinden giderek etkinlik tamamlanmıştır.

Yapılan tüm etkinlikler sonucunda akıllı küpün dört yüzeyi de etkili bir şekilde kullanılarak farklı beceri ve kazanımları geliştirmiştir.

Bu materyalin kullanışlı ve işlevsel olduğunu gören çocukların proje kapsamında kendi materyallerini yapmaya sevk ettiği gözlemlendi. Aile ile birlikte sınıf sunumları sırasında veliler ile de yapılan değerlendirme sırasında evde yapılabilecek alternatifler geliştirdikleri gözlemlendi. Ailelerin çocuklarının yapabileceklerini gördükleri ve yeni deneyimlere açık olanların desteklenmesi gerektiği belirtilerek amaca ulaşıldığı gözlemlendi.

Kaynakça

MEB. (2013) ,*Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara

Soyadı, A. (Yıl), *Kitabın Adı (İtalik)*, Şehir: Yayınevi

Soyadı, A., Soyadı, A., Soyadı, A. (Yıl), *Kitabın Adı (İtalik)*, Şehir: Yayınevi.

Soyadı, A. (Yıl), Bölümün başlığı, Editörün A. Soyadı, *Kitabın Adı (İtalik)* içinde (s. sayfa aralığı) Şehir: Yayınevi.

Soyadı A. (Yıl), Makalenin başlığı, *Derginin adı (İtalik)*, Cilt(Sayı), sayfa aralığı.

Soyadı, A. (Yıl), *Başlık (İtalik)*, ... tarihinde ...sitesi: ... adresinden alındı

AZ GİTTİK, UZ GİTTİK

Sevim GÜDER

Gaziosmanpaşa Bilim ve Sanat Merkezi

sevimguder81@gmail.com

Hanefi Alper ALKAÇ

Gaziosmanpaşa Bilim ve Sanat Merkezi

alkac.alper@gmail.com

Dilara Mina ŞENAY

Gaziosmanpaşa Bilim ve Sanat Merkezi

dilaraminasenay@gmail.com

Özet

Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türü olarak tanımlanan masallar, UNESCO tarafından "Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar" başlığına göre Türkiye'nin somut olmayan kültürel miras ürünlerinden biri olarak kabul edilmektedir. "Az Gittik, Uz Gittik" adlı proje 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı'nda kabul edilmiş ve sergilenmiş bir araştırmadır. Bu projenin amacı, Türk masallarının ne kadar bilindiğini tespit etmek ve millî kültürümüzün temelini oluşturan masallarımız hakkında farkındalık yaratmaktır. "Türk masalları, yabancı masallara oranla daha az tanınmaktadır." hipotezi araştırmanın çıkış noktasıdır. Projede birinci aşamada konuyla ilgili literatür

taraması yapılmış ve yapılan literatür taraması sonuçları raporlaştırılmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından, öğrencilerinin Türk ve yabancı masallardan hangilerini bildikleri ve bu masalları hangi kaynaklardan öğrendiklerini tespit etmek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programına göre 9.sınıfta “masal” ünitesi olması dolayısıyla araştırmanın evreni ülkemizdeki 9.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Anketin uygulanmasıyla ilgili gerekli izinler alındıktan sonra İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi Süleyman Şah Anadolu Lisesinde 9. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 120 öğrenciye anket uygulanmıştır. Uygulanan anketle elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve sonuçlar istatistiksel olarak grafiklerle gösterilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bildikleri yabancı masallarla Türk masalları arasında araştırma hipotezini doğrular şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ankette yer alan Türk masallarından en çok bildikleri “Keloğlan” masalıdır. Verilerin analizinden elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin masalları en çok hangi kaynaktan öğrendikleridir. Keloğlan masalını bilen öğrencilerin %78’i bu masalı TV’den öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan yola çıkarak masalları öğrenme kaynakları aracılığıyla Türk masallarını ve dolayısıyla ülkemizin somut olmayan kültürel miras ürünlerini, özellikle geleceğin kültür taşıyıcısı olmaları beklenen öğrencilere aktarma yollarıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: masal, somut olmayan kültürel miras, kültür aktarımı, sözlü gelenek

Abstract

Tales described as some of the heroes of which are animals and supernatural beings, the events take place in the land of fairy tales, a type of oral expression that can convince the listeners even though it is a product of imagination are accepted as one of Turkey's intangible cultural heritage products, according to the title "Oral traditions and expressions with language that acts as a carrier in the transfer of intangible cultural heritage" by UNESCO. The project named "We Go Less, We Go Far" is a research that was accepted and exhibited at the 4006 TUBITAK Science Fair. The aim of this project is to determine how well-known Turkish tales are and to raise awareness about our tales, which form the basis of our national culture. The hypothesis of "Turkish tales are less well known than foreign tales." is the starting point of the research. In the first stage of the project, a literature review on the subject was made and the results of the literature review were reported. After the literature review, a questionnaire was prepared in order to determine which Turkish and foreign tales the students know and from which sources they learned these tales. Since there is a "tale" unit in the 9th grade according to the Turkish Language and Literature course curriculum, the universe of the research was determined as the 9th grade students in our country. After obtaining the necessary permissions for the application of the questionnaire, a questionnaire was applied to 120 students who were studying in the 9th grade of Süleyman Şah Anatolian High School in Gaziosmanpaşa district of Istanbul which are selected by simple random sampling method. The data obtained with the applied questionnaire were analyzed with the SPSS program and the results were evaluated by showing statistically with graphics. As a result of the research, a significant difference was found between the foreign tales and the Turkish tales that the students know, confirming

the research hypothesis. Among the Turkish tales included in the survey, the students who participated in the research most know are the "Keloğlan" tale. Another result obtained from the analysis of the data is from which source the students learned the tales the most. 78% of the students who knew the Keloğlan tale stated that they learned this tale from TV. Based on the answers given by the students to the questionnaire, suggestions were made about the ways of transferring Turkish tales and thus the intangible cultural heritage products of our country, especially to the students who are expected to be the cultural carriers of the future, through the sources of learning tales.

Keywords: fairy tale, intangible cultural heritage, cultural transfer, oral tradition

Giriş

Pertev Naili Boratav, masalların nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inançlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı (Boratav, 1992: 75) olduğunu belirtir. Saim Sakaoğlu ise masal kelimesinin günümüzdeki anlamında kullanılmasının oldukça yeni olduğunu ve belki 130 yıllık bir geçmişi olan bu terimin yerine daha önceleri başka ve kendilerine has anlamları da bulunan “kıssa, dâstân, hikâye vb.” kelimelerin kullanıldığını belirtir ve masalı, kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türü olarak tanımlar (Sakaoğlu, 2010: 2). Her masalın kendine göre bir mantığı vardır. Masallarda imkânsız diye bir şey yoktur; her şey olabilir. Masal kahramanı bir anda yedi kat yerin dibine inebilir; hayvanlar, ağaçlar, kuşlar vb. dile gelip konuşabilir, kılık değiştirip insana dönüşebilir. Masalların konusu genel olarak iyi ile kötünün mücadelesi şeklindedir (Aça, vd., 2010: 149). Masalın başında, ortasında uygun yerlerde ve sonunda söylenen kalıplaşmış birtakım sözlere “masal tekerlemesi” denir. Masalcı, bu kalıp sözleri, gerektiğinde faydalanmak üzere dağarcığında hazır bulundurur. Başta söylenen tekerlemeler, masalın gerçek değil de eğlenmek ve ibret vermek için uydurulmuş olduğunu belirtmek için kullanılır. Masalın ortasında yer alan tekerlemelerin görevi uzun zaman aralıklarını ve uzak mesafeleri kapamak iken masalın sonunda yer alan tekerlemeler bütün maceranın herkesin gönlünden geçtiğince mutlu bir sona erdiğini anlatmak ve herkese aynı mutluluğu dilemektir (Boratav, 1992: 76-77). Naki Tezel, masalların kaynağı ile ilgili, bir ulusun tespit edilmiş bir masalına memleketin değişik köşelerinde rastlanması, hatta aynı masalın pek az farklılıklarla başka uluslarda da yaşamakta olmasının bunların geniş bir

alana yayıldıklarını, dolayısıyla çok eski bir geçmişin malı olduklarını gösterdiğini belirtir (Tezel, 1968: 448). Muhsine Helimoğlu Yavuz, masalların eğitimsel işlevlerini, dinleyiciye/okuyucuya vermek istedikleri iletiler aracılığıyla gerçekleştirdiğini belirtir ve üstünde çalıştığı doksan masalda beş ana grupta toplam 517 ileti tespit ettiğini bildirir. Masalarda tespit edilen ana iletiler şunlardır: Etik iletiler, psikolojik iletiler, sosyolojik iletiler, ekonomik iletiler, öteki iletiler (Yavuz, 1997: 39). Bu çalışmanın amacı, Türk masallarının ne kadar bilindiğini tespit etmek ve millî kültürümüzün temelini oluşturan masallarımız hakkında farkındalık yaratmaktır. "Türk masalları, yabancı masallara oranla daha az tanınmaktadır." hipotezi araştırmanın çıkış noktasıdır.

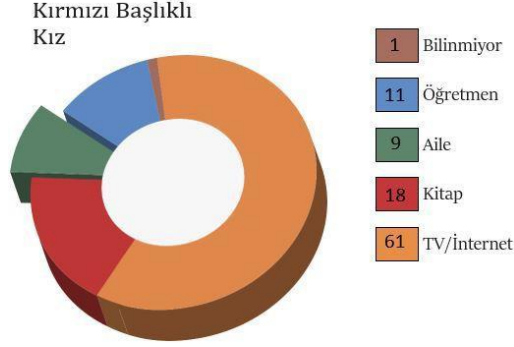
Yöntem

Projede birinci aşamada masallarla ilgili literatür taraması yapılmış ve yapılan literatür taraması sonuçları raporlaştırılmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından, öğrencilerinin Türk ve yabancı masallardan hangilerini bildikleri ve bu masalları hangi kaynaklardan öğrendiklerini tespit etmek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette; küçükken masal dinleyip dinlemedikleri, cinsiyetleri, 8'i Türk 8'i yabancı olmak üzere toplam 16 masalı bilip bilmedikleri, biliyorlarsa bu masalı hangi kaynaktan öğrendikleri (Hatırlamıyorum, öğretmen, aile, kitap, TV/internet) sorulmuştur. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programına göre 9.sınıfta "masal" ünitesi olması dolayısıyla araştırmanın evreni ülkemizdeki 9.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Anketin uygulanmasıyla ilgili gerekli izinler alındıktan sonra İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi Süleyman Şah Anadolu Lisesinde 9. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 120 öğrenciye anket uygulanmıştır. Uygulanan anketle elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve sonuçlar istatistiksel olarak grafiklerle gösterilerek değerlendirilmiştir.

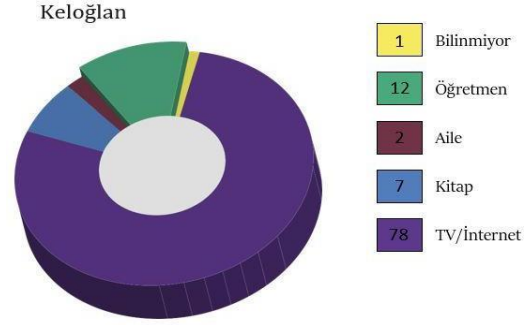
Bulgular

Masal adı	Biliyorum	Bilmiyorum
Kırmızı Başlıklı Kız	%97	%3
Küllü Fatma	%7	%93
Ayağına Diken B.K.	%22	%78
Tencerecik	%2	%98
Keloğlan	%100	%0
Rapunzel	%89	%11
Hansel ve Gratel	%77	%23
NardaniyeHanım	%4	%96
Mercan Kız	%0	%100
Kül Kedisi	%92	%8
OduncununKızı	%0	%100
Ben Bir Yeşil Yaprak İdim	%32	%68
Fareli Köyün Kavalcısı	%83	%17
Kurbağa Prens	%89	%11
Uyuyan Güzel	%78	%22
Pamuk Prens	%100	%0

Şekil 1. Ankette yer alan masalların bilinirlik oranları



Şekil 2. Kırmızı Başlıklı Kız masalını öğrenme kaynakları



Şekil 3. Keloğlan masalını öğrenme kaynakları

Tartışma

Araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar, hipotezimizi doğrulamaktadır. Kültür aktarıcısı olan gençler, Türk masallarını, yabancı masallara göre daha az bilmektedir. Şekil 1’deki verilere bakıldığında; öğrenciler tarafından bilinme oranı en yüksek olan sahip masalların yabancı masallar olduğu görülmektedir. Türk masallarından ise bilinme yüzdesi en çok olan “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim” ise araştırmaya katılanların %32 si tarafından bilinmektedir. Bu masalı öğrenme kaynağı olarak ders kitabı (masal, ders kitabında yer almaktadır) gösterilmiştir. Dolayısıyla kültür aktarımı açısından ders kitapları içeriğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Şekil 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanlar %100 oranında bildikleri Türk masalı olan Keloğlan’ı öğrenme kaynağı olarak %78’i TV/internet olarak belirtmişlerdir. Şekil 2’de ise “Kırmızı Başlıklı Kız” masalının öğrenme kaynağında %61 ile TV/internet ilk sırada görülmektedir. Masalları öğrenme kaynaklarında öğretmenler 3.sırada yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu iş birliği ile 2019 yılında hayata geçirdiği «Anadolu Masalları Projesi» ile Türk masallarına dikkat çekilmeye başlanmıştır. Bu tür projelerle birlikte Türk masallarını konu alan çizgi film, animasyon, filmlerin yapılmasının, ders kitaplarında daha fazla Türk masal metinlerinin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aça, M.- vd. (2010), Anonim Halk Edebiyatı” Oğuz, M.Ö., *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (s.129-234), Ankara, Grafiker

Boratav, P. N. (1992), *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.

Sakaoğlu, S. (2010), *Masal Araştırmaları*, Ankara, Akçağ yay.

Helimoğlu Yavuz, M.(1997), *Masallar Eğitimsel İşlevleri ve Dil Öğretimine Katkıları*, Ankara, Ürün yay.,

Tezel, N. (1968), Türk Halk Edebiyatında Masal, *Türk Dili Dergisi: Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı, Sayı: 207, s. 448.*

Akıl ve Zeka Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğretmen Araştırması

Şeyma Berna IRGIN
Gebeceler İlkokulu
berna_irgin@hotmail.com

Merve Menekşe IRGIN
Serban Kazım Özer Ortaokulu
mirgin11@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı akıl ve zeka oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Bunun içinde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Afyonkarahisar’da iki farklı köy okulunda yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul olarak iki grup ile çalışılmıştır. Çalışmayı bir sınıf öğretmeni, bir de matematik öğretmeni yürütmüştür. İlk grup 16 tane 4.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere okulda açılan zeka oyunları kursu ile toplamda 150 saat zeka oyunu oynatılmıştır. İkinci grup ise 46 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Gruba matematik öğretmeni tarafından verilen seçmeli zeka oyunları dersi ile zeka oyunları oynatılmıştır. Verileri toplamak için öğretmenlerin hazırladığı gözlem notlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, zekâ oyunları ile öğrencilerin özgüven, iletişim becerileri, gruba çalışma becerilerinin olumlu etkilediği görülmüştür. Problem çözme becerileri gelişmiştir. Her öğrenci başarı duygusunu tattığı için okula ve derslere karşı ilgi, istek ve tutumları artmış, derslere karşı kaygı düzeyleri azalmıştır. Hızlı düşünebilme, çabuk ve doğru karar verebilme yetenekleri gelişmiştir. Odaklanma sorunda azalma ve dikkat konsantrasyon düzeylerinde artış görülmüştür. Böylece öğrenciler okulu daha sever hale gelmişlerdir.

Anahtar kelimeler: akıl ve zeka oyunları, ilkokul, ortaokul, öğretmen araştırması.

Giriş

Günümüzde öğrencilerimizin bilgiyi öğrenen bireyler olmalarından ziyade, düşünen, sorgulayan, üst düzey düşünme becerilerini hayatın her alanında kullanılabilen, karşılaştığı problemlere doğru kararlar vererek çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda geliştirilen eğitim programlarında öğrenciyi bilişsel olarak aktif kılan alternatif öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerinde en önemli öğelerden biri oyundur (Ginsburg, 2007). Oyun eğitimin daha anlamlı, kalıcı olmasını sağlar. Sınıf içi öğrenmelerinde eğlenceli gerçekleşmesine olanak tanıyacağından dolayı öğrenme ortamını oyunlarla zenginleştirmek gerekmektedir.

Eğitim sırasında oyunlar ile birlikte kullanılacak farklı öğretim yöntemleri ve araçları sayesinde öğrencilerin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmaları sağlanacaktır. Genel bir ifade ile oyun, özelde ise zeka oyunları bu amaca hizmet eden araçlardır (Dempsey, Haynes, Lucassen, & Casey, 2002). Bu nedenle son yıllarda akıl ve zeka oyunlarına verilen önem gittikçe artmaktadır. Türkiye’de öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacı ile çeşitli oyun ve etkinlikleri yapabilmelerine olanak sağlayacak şekilde seçmeli bir zeka oyunları ders içeriği ve programı oluşturulmuştur. 2012 yılında ortaokullar seviyesinde hazırlanan bu ders, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 5. ve 6. Sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulamaya başlanmıştır (Ulusoy, Saygı, & Umay, 2017). İlkokullarda ise sınıf öğretmenleri tarafından serbest etkinlik derslerinde veya okullarda açılan zeka oyunları kursları ile zeka oyunları dersleri verilmektedir.

Hızla gelişen dünyamızda öğrencilerin gereksinim duydukları analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, işbirliği, takım çalışması, girişimcilik, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, merak, hayal gücü, bilgiye erişme, bilgiyi analiz etmek gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve akademik başarılarının artırılmasında akıl ve zekâ oyunları, eğitim sürecinin en önemli argümanlarından biri haline gelmiştir (Ott ve Pozzi, 2012; Bottino ve diğerleri. 2013).

Bu çalışmanın amacı da akıl ve zeka oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri ile ifade etmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinde eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma bir öğretmen araştırmasıdır.

Öğretmen araştırması, öğretmenin araştırmacı rolünü üstlenmesidir. Bilim insanları, araştırmacı olarak öğretmeni, öğretimde araştırmayı bir sorumluluk alma biçimi olarak tanımlamaktadır (Henson,1996; Noffke,1997). Öğretmen araştırması, aslında eylem araştırması prensiplerini yansıtan araştırmaya karşılık gelmektedir(McKay,1992; Twine ve Martinek,1992). Eylem araştırmaları, okul ve sınıf ortamlarında gerçekleştirilen, uygulamada var olan bir durumu, sorunu veya öğretimi incelemek için yapılan araştırmalardır (Johnson, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma Afyonkarahisar’da iki farklı köy okulunda yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul olarak iki grup ile çalışılmıştır. Çalışmayı bir sınıf öğretmeni, bir de matematik öğretmeni yürütmüştür. İlk grup 16 tane 4.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere okulda açılan zeka oyunları kursu ile toplamda 150 saat zeka oyunu oynatılmıştır. İkinci grup ise 46 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Gruba matematik öğretmeni tarafından verilen seçmeli zeka oyunları dersi ile zeka oyunları oynatılmıştır. Süreçte oynatılan zeka oyunları: qbitz, pentago, equilibrio, mangala, küre, reversi, kulami, abbolone, quoridor, goblet’tir.

Veri Toplama, Analizi

Araştırmada veri toplanırken öğretmenlerin süreç boyunca tuttuğu gözlem notlarından yani araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı günlüğü , araştırmanın her aşaması ile ilgili gözlemlerin, düşüncelerin, yapılan ya da yapılacak eylem planlarının kaydedildiği bir veri toplama aracıdır. Araştırma sürecinin, araştırmacı tarafından tüm detayların betimlenmesi amacıyla kullanılan veri seti, gözlemler, analizler, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci yorumları, görüşler ve izlenimler gibi çeşitli verileri kapsayabilir (Johnson, 2005). Bu amaç doğrultusunda öğretmenler her dersin sonunda süreç ile ilgili gözlemlerini kaydetmişlerdir. Çalışmada öğretmenler hem araştırmayı yürüten kişi hem de veri kaynağı olarak yer almıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; birbirine benzeyen araştırma verilerini belli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırma sonucunda araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler toplanarak, tabloya dönüştürülmüştür. Bulgular temalar ve kodlar olarak kategorize edilerek tablo 1’ de gösterilmiştir.

Temalar	Kodlar
Başarı duygusu	Başarı duygusu tatma
	Derse karşı ilgi, istek ve tutum
	Derslere karşı kaygı düzeyi azalma

	Okulu sevme
Özgüven	İletişim becerileri
	Grupla çalışma becerisi
	Kendine güven
Düşünme becerileri	Problem çözme becerisi
	Dikkat, konsantrasyon
	Odaklanma sorununda azalma
	Hızlı düşünebilme
	Çabuk ve doğru karar verebilme

Tablo 1 : Zeka oyunlarının öğrencilere katkısı

Tablo 1’de görüldüğü üzere zeka oyunlarının öğrencilere kazandırdıkları 3 tema altında toplanmıştır. Bunlar: Ders başarısı, özgüven ve düşünme becerileridir. Temalarda kodlara ayrılmıştır.

Tema 1. Ders Başarısı

Ders başarısı teması öğretmenler tarafından başarı duygusunu tatma, derslere karşı kaygı düzeyinde azalma, okulu sevme ve derslere karşı ilgi, istek, tutum olarak

kategorize edilmiştir. Öğrencilerin tamamı zeka oyunlarını öğrenmiş ve keyif alarak oynamaktadır. Bütün öğrencilerin iyi oynadığı ve başarılı olduğu bir oyun mutlaka bulunmuştur. Böylece ders başarısı iyi olmayan öğrenciler dahi başarı duygusunu tatmıştır. Başarı duygusunu tadan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmıştır. Ders başarısı düşük öğrencilerde bile tahtaya kalkma korkuları, parmak kaldırıp söz alma konusundaki çekingenlikleri, derslere karşı kaygı düzeyleri azalmıştır. Bununla beraber derslere karşı ilgi, istek ve tutumları olumlu yönde artış göstermiştir. Başarı duygusunu yaşayan öğrenci daha da motive olmuş ve okulu daha sever hale gelmiştir.

Tema 2. Özgüven

Özgüven teması da kendine güven, grupta çalışma becerisi ve iletişim becerileri olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin oyunlarda başarı göstermesi kendilerine olan güvenlerini arttırmıştır. Öğrenciler, oyunlar grupta iş birliği içinde oynadığı zamanlarda takımla çalışmanın önemini idrak etmişlerdir. Bir gruba ait olmanın sorumluluğu olduğunu, beraber hareket edebilmenin, ortak bir paydada buluşabilmenin gerekliliğini fark etmişlerdir. Aralarındaki iletişim daha kuvvetlenmiştir. Hem kendilerine hem de grup üyelerine güvenmeyi öğrenmişlerdir.

Tema 3. Düşünme becerileri

Düşünme becerileri teması da problem çözme becerisi, dikkat konsatrasyon, odaklanma sorununda azalma, hızlı düşünebilme, çabuk ve doğru karar verebilme olarak kategorize edilmiştir. Zeka oyunlarının her birinin farklı uygulamaları, kurallarının olması öğrencileri zaman içinde bambaşka stratejiler üretmeye sevk etmiştir. Problem çözme becerilerini geliştirmiştir. Farklı durumlarda farklı strateji uygulayan öğrenci zamanla pratik kazanmış ve daha hızlı düşünmeye başlamıştır. Bu da öğrencileri daha çabuk ve hızlı karar verebilen bireyler olmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler oyunlara yoğunlaştığı için dikkat ve konsantrasyon düzeylerinde artış, odaklanma sorunlarında azalma yaşanmıştır.

Sonuç

Çalışmada akıl ve zeka oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkisi öğretmen araştırması ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Zeka oyunlarının öğrencilere olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, zekâ oyunları ile öğrencilerin özgüven, iletişim becerileri, grupta çalışma becerilerinin olumlu etkilendiği görülmüştür. Problem çözme becerileri gelişmiştir. Her öğrenci başarı duygusunu tattığı için okula ve derslere karşı ilgi, istek ve tutumları artmış, derslere karşı kaygı düzeyleri azalmıştır. Hızlı düşünebilme, çabuk ve doğru karar verebilme yetenekleri gelişmiştir. Odaklanma sorununda azalma ve dikkat konsantrasyon düzeylerinde artış görülmüştür. Böylece öğrenciler okulu daha sever hale gelmişlerdir.

Kaynakça

- Bottino, R. M., Ott, M. & Tavella, M. (2013). *Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. In European Conference on Games Based Learning, 62. Academic Conferences International Limited.* p. 62-71.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). *Forty simple computer games and what they could mean to educators. Simulation and Gaming, 33(2), 157-168.*
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119, 182–191.*
- Henson, K (1996). *Teacher as researchers. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton(Eds.). Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research.* Boston: Allyn-Bacon.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı.* (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten-Anay). Ankara: Anı.
- McKay, J. A.(1992). *Professional development through action research. Journal of Staff Development, 13 (1), 18-21.* EJ460505
- Noffke, S. (1997). *Professional, personel, and political dimensions of action research. In M. Apple (ED.) Review of educational Research (vol.22,305-343)* Washington, DC:American Educational Research Association.
- Ott. M.. & Pozzi. F. (2012). *Digital games as creativity enablers for children. Behaviour & Information Technology. 31(10). 1011-1019.*
- Twine, J., and Martinek, T. J. (1992). *Teachers as researchers-An application of a collaborative action research model. Journal of Physical Education, Recreation and dance, 63(9),22-25.* EJ461928
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

GERİ DÖNÜŞTÜR HAYAT BULSUN eTwinning PROJESİ

Ümran SEVEN
İzmir Menderes Değirmendere İlkokulu
utofi4537@gmail.com

Satı SEVEN
İzmir Menderes Değirmendere İlkokulu
s_sevennn@hotmail.com

Özet

Geri dönüşüm bilinci oluşturmayı ve geri dönüştürülebilir atıkları öğrencilerimizin yaratıcılıklarını ve el becerileri ile birleştirerek geri kazanmayı hedefleyen projemiz farklı şehirlerden 5 ortakla yürütülmüş ulusal bir projedir. Proje ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim vizyonu kapsamında yer alan tasarım beceri atölyelerini esas alarak 21.yy becerilerini, geri dönüşüm bilincini 6-11 yaş öğrencilerine kazandırmaktır. 21.yy becerisi olarak ifade edilebilecek yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, kendini ve çevresini tanıma, öğrenmeyi öğrenme, bilime meraklılık, analitik düşünme, iletişim, üretkenlik ve çoklu okuryazarlık gibi becerileri kazandırmak; bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmak, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek; ailesine, ülkesine ve insanlığa faydalı bireyler yetiştirmek; çocukların kendilerini geliştirmesine ve değiştirmelerine olanak sağlamak; atölye etkinlikleri aracılığıyla dersleri geleneksel metodlar dışına çıkararak üretim ve tasarım odaklı işleyerek eğlenceli hale getirmek ve onları gerçek hayata hazırlamaktır. Proje 2021- 2022 eğitim öğretim yılı ocak ayında başlayıp mayıs ayında sonlandırılmıştır. Projenin dili Türkçe olup, Türkiye'deki farklı illerdeki beş okuldan 5 öğretmen ve 36 öğrenci ile sürdürülmüştür. Proje başlangıcında ve sonucunda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan ön test ve son testler

uygulanmıştır. Test ve anket çalışmalarının yanında kelime bulutu çalışmaları, e-kitap yazma, forumlarda görüş bildirme, sergi, gözlem ve deney yöntemleri uygulanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda projenin öğrencilerin geri dönüşüm bilinci konusunda farkındalık sağladığı, her atığın çöp olmadığı bilinci ile çevresine ve doğaya karşı duyarlılığının arttığı ve akademik başarılarına katkı sağladığı, farklı ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkmasında etkili olduğu, Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesiyle dijital becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı, atölye çalışmalarının ders kazanımları için destekleyici olduğu görülmüştür. Proje sonunda öğrencilerin teknolojik araçlar ile kaliteli zaman geçirdiği, fiziksel ve zihinsel becerilerin yanı sıra el becerilerinin geliştiği, teknolojiyi doğru kullandıkları sonucuna varılmıştır. Proje Türkiye Ulusal Destek Servisi tarafından kalite etiketiyle ödüllendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: e-Twinning, geri dönüşüm, çevre, atık, web 2 araçları, beceri, tasarım, 21.yy becerileri, atölye etkinlikleri.

Giriş

Geri dönüşüm bilinci oluşturmayı ve geri dönüştürülebilir atıkları öğrencilerimizin yaratıcılıklarını ve el becerileri ile birleştirerek geri kazanmayı hedefleyen projemiz farklı şehirlerden 5 ortakla yürütülmüş ulusal bir projedir. Proje ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim vizyonu kapsamında yer alan tasarım beceri atölyelerini esas alarak 21.yy becerilerini, geri dönüşüm bilincini 6-11 yaş öğrencilerine kazandırmaktır. 21.yy becerisi olarak ifade edilebilecek yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, kendini ve çevresini tanıma, öğrenmeyi öğrenme, bilime meraklılık, analitik düşünme, iletişim, üretkenlik ve çoklu okuryazarlık gibi becerileri kazandırmak; bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmak, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek; ailesine, ülkesine ve insanlığa faydalı bireyler yetiştirmek; çocukların kendilerini geliştirmesine ve değiştirmelerine olanak sağlamak; atölye etkinlikleri aracılığıyla dersleri geleneksel metodlar dışına çıkararak üretim ve tasarım odaklı işleyerek eğlenceli hale getirmek ve onları gerçek hayata hazırlamaktır. Ayrıca öğretilen web 2.0 araçları ile öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları artırılırken öğretmenlerin de teknolojiyi derslerine entegre edebilmelerine imkân sağlanmıştır.

Yöntem

Proje başlangıcında ve sonucunda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmiştir. Süreç açık uçlu sorulardan oluşan ön test ve son testler uygulanmıştır. Test ve anket çalışmalarının yanı sıra kelime bulutu çalışmaları, e-kitap yazma, forumlarda görüş bildirme, sergi, gözlem ve deney yöntemleri uygulanmıştır.

Bulgular

Değerlendirmeler sonucunda projenin öğrencilerin geri dönüşüm bilinci konusunda farkındalık sağladığı, her atığın çöp olmadığı bilinci ile çevresine ve doğaya karşı duyarlılığının arttığı ve akademik başarılarına katkı sağladığı, farklı ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkmasında etkili olduğu, Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesiyle dijital becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı, atölye çalışmalarının ders kazanımları için destekleyici olduğu görülmüştür. Proje sonunda öğrencilerin teknolojik araçlar ile kaliteli zaman geçirdiği, fiziksel ve zihinsel becerilerin yanı sıra el becerilerinin geliştiği, teknolojiyi doğru kullandıkları sonucuna varılmıştır.



Resim 1: Dezenfektan Yapımı



Resim 2: Atık Pil Kutusu Yapımı



Resim 3: Web2 Aracı Kullanımı



Resim 4: Web2 Aracı Kullanımı



Resim 5: Web2 Aracı Kullanımı



Resim 6: Kitap Rafı Yapımı

Tartışma

Proje bulgularından hareketle derslere entegre edilen atölye etkinliklerinin öğrencilerin birçok becerilerini geliştirdiği ve derse karşı ilgilerini artığı, akademik başarılarının artmasına yardımcı olduğu, atıkları dönüştürerek yaratıcılık ve el becerilerinin geliştiği ve web 2 araçları ile teknolojiyi doğru kullanmayı öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Proje Türkiye Ulusal Destek Servisi tarafından kalite etiketiyle ödüllendirilmiştir.

Kaynakça

Avcı, F. (2021). Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10 (1) , <https://Doi.Org/10.30703/cije.663472>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Yirmi birinci yüzyıl becerilerini tanımlamak. P. Griffin, B. McGaw ve E. Care (Ed.),

21. Yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi içinde. (sayfa 17-66).Dordrecht:Springer.http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.

Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 63-74.

Çevre Şehircilik Bakanlığı, <https://sifiratik.gov.tr/>

Dalkıran, Ö. (2023). Türk Milli Eğitim Sisteminde Yeni Bir Okul Kütüphanesi Türü: Sıfır Atık Kütüphaneleri Üzerine Bir Değerlendirme . Library Archive and Museum Research Journal , 4 (1) , 28-53 . DOI: 10.29228/lamre.67979

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.

eTwinning.net (2021). Erişim Adresi: <https://www.etwinning.net/tr/pub/about.htm>

Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri Kaynaklarının analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(Özel Sayı 1), 124-134.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Yelkentepe Yayınları 4. Ankara.

<https://www.cevkococuk.org/index.php>

https://www.cevkococuk.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=145

İleri, R. 1998. Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. Ekoloji Dergisi, 7. (28): 3-9.

Nazlıoğlu, M. D. (1991). Çevre eğitiminin önemi, çevre üzerine, Ankara: Çevre Vakfı Yayını.

Ozener, S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda? Neler yapılmalı V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004. Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Doğa ve Çevre Bildiri Kitabı, s:67-98.

Şahin, B., (2008). Çevre Bilimi (Çevre için Eğitim). Ra Kitabevi, 1. Baskı, Trabzon.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 17 (1), 83-92.

Öztürk M. 2001. Plastikler ve geri kazanılması. İstanbul: Y.T.Ü İnşaat Mühendisliği Yayınları.

VisuaLiteracy eTwinning Projesinin Öğrenci Yansımaları

Yasemin Boyracı

Çay Gevher Nesibe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Afyonkarahisar

yasemin_elt@hotmail.com

Özet

Fotoğraf bir toplumu anlamanın iyi bir yoludur. Herkesin kendine özgü bir bakış açısı ve fotoğrafların da anlatacak çok hikâyesi vardır. Fotoğraf okuryazarlığı anlayışına sahip olmak, öğrencilere daha güçlü bir analitik ve eleştirel düşünme yeteneği sağlayacaktır. Bu projeye öğrencilere farklı fotoğrafçılık türlerini tanıma ve hikâyelerini aktarabilmeleri için kendi fotoğrafçılık türlerini keşfetmelerine fırsat verilmiştir.

Bu projeye öğrencilerin fotoğrafçılık ve görsel okuryazarlıkta bilgi sahibi olmaları, analitik ve eleştirel düşünme yeteneği kazanmaları, derslerin çekici hale getirilmesi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla çalışmalar yaparak bunların web2.0 araçları ile yaygınlaştırılmaları amaçlanmıştır. Projenin çıkış noktası, öğrencilerin farklı kültürler, ortak değerler, kültürel miras hakkında dolaylı ve yumuşak bir öğrenme yoluna ihtiyaç duymalarıdır. Projede Türkiye, İtalya, Yunanistan, İspanyol Romanya, Ukrayna ve Slovakya gibi ülkelerden 16 öğretmen, 13-18 yaş aralığında 105 öğrenci yer almıştır. Kozlu Anadolu Lisesi kuruculuğundaki proje Ekim 2019 yılında başlayıp 7 ay sürmüştür.

Öğrencilerin, bireysel ve gruplar halinde işbirliği gösterme, İngilizceyi yaparak yaşayarak öğrenme, iletişim kurma, problem çözme, kendini ifade etme, kendine güven duyma, sorumluluk duygusu kazanma, iç disiplin kazanma, hayal gücünü kullanma ve yaratıcı düşünme, başkalarına hoşgörülü olma, sosyalleşme becerilerini geliştirmelerini sağladık. Proje öğrenciler için motivasyon artırıcı bir araca dönüştürülmüştür. Proje çalışmalarında web 2.0 araçları kullanılmıştır. Web 2.0 araçları, öğrencilerin paylaşım, tartışım, işbirliği yaparak ve etkileşime girmelerini sağlar. Bu proje öğrencilerin ürettikleri ürünleri temel alan bir nitel çalışmadır.

Öğrencilerin kendilerini avatarlarla tanıtılmalarıyla proje başlamıştır. Proje boyunca her ay farklı bir fotoğrafçılık türü proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleriyle araştırılmış, keşfedilmiş ve tanıtılmıştır. Ekim ayında belgesel fotoğrafçılığı temasıyla gerçeği olduğu gibi yakalayıp fotoğrafladılar. Kasım ayında zorlamalı perspektif tekniğiyle sınıfta yaratıcılıklarını kullanarak “el” fotoğrafları çektiler. Aralıkta güzel sanatlar fotoğrafçılığı tekniğiyle bir fikri ve duyguyu ifade etmek için kış manzaraları çektiler. Ocak’ta ülkemizdeki fotoğrafçıları ve eserlerini araştırıp tanıttılar. Şubat’ta mimari fotoğrafçılık temasıyla görsel kompozisyonlarını oluşturdular. Martta yaşam tarzı fotoğrafçılığı temasıyla empati duygusunu kazandırmak için ev işlerine yardımcı olup fotoğrafladılar. Nisanda natüremort fotoğrafçılığı temasıyla ışık, ruh ve kompozisyon birleştirilerek müziği resmedip stresi azalttık. Mayıs’ta manzara fotoğrafçılığı ile doğanın güzelliğini gökyüzünü yakaladık. Logo ve poster çalışmalarlarıyla öğrencilerin yaratıcılıklarını web2 araçları ile destekledik. Proje logosunu demokratik biçimde oylayarak ortaklarımızla birlikte seçtik Öğrencilerin karma takımlar halinde diğer okullardaki öğrencilerle iletişim kurmalarını dili kullanmalarını sağladık. Yunanistan ve

Aydındaki okullarla karşılıklı notlar ve fotoğraflar paylaştık. Pandemi döneminde öğrencilerimin evlerde kaliteli ve iyi vakit geçirmeleri için oyunlar hazırladık. İklim değişikliklerine dikkat çektik.

En başarılı sonucu öğrencilerin bir fotoğrafı okuyup değerlendirmeleri, iletişimi ve işbirliğini güçlendirmeleri, farklı kültürler, ortak değerler ve kültürel miras hakkında öğrenme sağladıkları ve yabancı dil ve teknoloji becerilerini geliştirdikleri çalışmalar yapmalarıdır. Duyurma ve yaygınlaştırma çalışmalarıyla örnek olunmuş, medya okuryazarlığına dikkat çekilmiş ve ortak ürünler elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fotoğraf, fotoğrafçılık, işbirliği, iletişim

Giriş

Ülkemizde öğretmen merkezli geleneksel öğretimin yerini artık öğrenci merkezli öğretim almaktadır. Geleneksel eğitim öğrencileri hazıra alıştıırır, ezbere yöneltir, merak duygusunu azaltır, sorgulamayan dolayısıyla üretmeyen bireylerin yetişmesine neden olur. Oysa günümüz koşulları bilgiye ulaşan ve kullanan, edindiği bilgiyi sorgulayan insanların yetişmesini gerekli kılar. (Gürses, 2010)

Öğretimde görsel materyaller, öğrenciye görsel öğrenme ortamı sağlamaktadırlar. Öğrenci ile öğretim materyali arasındaki iletişim, görsel tasarım diliyle sağlanır. Bu dili sözcükler ve görüntüler yönlendirir. Sözcükler bir araya gelerek başlıkları ve metinleri oluştururlar. Görüntüler ise; fotoğraf, desen, resimleme gibi yalın ve soyut biçimleri kapsar. Bir öğretim materyali de sözcükler ve görüntülerden oluşur. (Alpan Bangir, 2008)

Medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, işitsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır (Kellner, 2001'den akt.: Kaya, 2011). “Görsel okuryazarlık” anlaşılacağı üzere “okuma” ve “yazma” eylemlerini bünyesinde barındırmaktadır. Diğer bir deyişle görsel okuryazarlık, anlama (okuma) ve anlatma (yazma) becerilerinden oluşan bir süreçtir. (Tüzel, 2010). Görsel okuryazarlık süreklilik içerdiği için daima gelişme gösteren bir okuryazarlık türüdür. (Örs ve Baş, 2018)

Görsel okuryazarlık; bilişim dünyasının getirdiği yeniliklerden yararlanarak, görseller yoluyla verilen mesajların anlamlandırılması ve görsellerle yeni mesajlar üretilebilmesi becerisidir. Görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi, bireyin çevresini daha iyi algılamasına yardımcı olacaktır. (Çelik,2017). Okuryazarlık anlayışına yeni bir

açılım getiren medya okuryazarlığı kavramı 21. yüzyıl eğitim anlayışına hitap etmektedir. Bu anlayış, medya okuryazarı olan kişilere yazıdan, videoya, internetten, çeşitli formlardaki medya iletilerine erişmeyi, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve oluşturmayı sağlayan bir çerçeve sunar. (Görmez, 2014). Medya okuryazarlığı yazınsal, görsel ve dijital formlardaki tüm ileti çeşitlerine ve kombinasyonlarına ulaşma, beğenme, yorumlama, analiz etme, üretme ve değerlendirme kabiliyetidir. (Görmez, 2014)

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu projeye öğrencilerin fotoğrafçılık ve görsel okuryazarlıkta bilgi sahibi olmaları, analitik ve eleştirel düşünme yeteneği kazanmaları, derslerin çekici hale getirilmesi ve web2.0 araçlarını keşfetmeleri amaçlanmıştır. Projenin çıkış noktası, öğrencilerin farklı kültürler, ortak değerler hakkında dolaylı ve yumuşak bir öğrenme yoluna ihtiyaç duymalarıdır.

Yöntem

Bu proje öğrencilerin ürettikleri ürünleri temel alan nitel bir çalışmadır. Öğrenciler ve öğretmenlere ön anket ve son anket yapılmış sonuçlar analiz edilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleriyle öğrenciler araştırmış, keşfetmiş ve üretmişlerdir. Bireysel ve grup çalışmalarına yer verilmiştir. İngilizce 4 temel dil becerisi geliştirilmiştir. Görev paylaşımıyla sorumluluk duygusu kazanmaları sağlanmıştır. Dersler proje faaliyetleriyle eğlenceli hale getirilmiş

projede olmayan öğrencilerinde katılımları sağlanmıştır. Çevrim içi öğrenci toplantılarıyla iletişim kurmuşlar İngilizce konuşma fırsatı bulmuşlardır. Kendilerini ifade etmiş ve kendilerine güven duymuşlardır. Gerçek zamanlı oylamalarla öğrencilerin fikirlerini ve yorumlarını aldık.

Bulgular

Projemiz disiplinler arası yaklaşımla İngilizce Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri gibi dersler ve kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Projeyi başlatmak, ortamı ısıtırmak ve katılımcıları projeye adapte etmek için öğretmenlerin ve öğrencilerin fotoğraf veya avatarlarla kendilerini, Okullarını ve şehirlerini tanıttıkları bir etkinlikle çalışmalarımıza başladık. Proje logosunu demokratik katılımımla oylayarak ortaklarımızla birlikte seçtik.

Proje boyunca her ay farklı bir fotoğrafçılık türü keşfedilmiş ve tanıtılmıştır. Ekim ayında öğrenciler “Belgesel fotoğrafçılığı” temasını keşfettiler. Tema konusu “Kapı” fotoğraflarıydı. Bu ayda tüm ortaklar ülkelerindeki farklı ve güzel kapıları fotoğrafladılar. Böylece farklı yaşamlara ve kültürlere yeni kapılar açtılar. Gerçeği olduğu gibi yakalayıp fotoğrafladılar. Kasım ayında öğrenciler “Zorlama Perspektif Fotoğrafçılık” temasını keşfettiler. Yaratıcılıklarını kullanarak “el” fotoğrafları çektiler. Zorlama perspektif fotoğrafları çekmek eğlenceli ve eğitici. Kamera açıları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik eder. Fotoğrafa bakan kişilerin boyut, konum ve oran algılarını zorlar. Aralık ayında öğrenciler “Güzel Sanatlar Fotoğrafçılığı” temasını keşfettiler. Güzel Sanatlar Fotoğrafçılığı, kameranın gördüklerini yakalamakla ilgili değildir; sanatçının gördüklerini

yakalamakla ilgilidir. Öğrencilerin gözünden kış mevsimi konu alınmıştır. Ocak Ayında öğrenciler “Ünlü Fotoğraf Sanatçıları” temasını keşfettiler. Katılımcılar ülkelerindeki fotoğraf sanatçılarını ve eserlerini araştırıp tanıttılar. Ara Güleri tanıttığımız etkinlikte Ara Güler’in İstanbul’u anlatan siyah beyaz bir fotoğrafını okulumuzda canlandırdık ve tekrar çektik. Şubat Ayında öğrenciler “Mimari Fotoğrafçılık” temasını keşfettiler. Genellikle binalara odaklanan bu fotoğrafçılık dalı binanın dış ve iç mekânlarının yanı sıra köprülerin ve şehir manzaralarının çekimini içerebilir. Öğrenciler ülkelerinden bina fotoğrafları paylaştılar ve görsel kompozisyonlarını oluşturdular. Mart Ayında öğrenciler “Yaşam Tarzı Fotoğrafçılığı” temasını keşfettiler. İnsanları gerçek hayattaki durumlarda yakalamayı amaçladık. Öğrenciler Dünya Kadınlar Günü sebebiyle annelerine ev işlerinde yardımcı oldular ve bu anları fotoğrafladılar. Nisan ayında öğrenciler “Natürmort Fotoğrafçılığı” temasını keşfettiler. Bir sahne oluşturmak için cansız nesnelere fotoğraflandığı etkinlik için Işık, ruh ve kompozisyon birleştirerek müzik araçlarının fotoğraflarını çektiler. Mayıs Ayında öğrenciler “Manzara Fotoğrafçılığı” temasını keşfettiler. Doğaya hayran olanların sevdiği bir fotoğrafçılık dalı olan Manzara fotoğrafçılığı temasıyla Gökyüzünü çektik.

Partner okullar arasında işbirliği ve görev paylaşımıyla ortak ürünler elde edilmiştir. Bu ürünler akıllı tahta aracılığıyla sınıflarda paylaşılmış eğitimde fırsat eşitliği yaratılmıştır. Tüm ortaklar ortak ürün çalışmalarında yer almışlardır. Yapılan ortak çalışmalar sonucu cevap elinizde isimli bir ebook oluşturduk. Her sayfayı bir okul yazdı ve hikâyeyi devam ettirdi. Yeni yıl için 15 parçadan oluşan dijital bir takvim oluşturuldu. Quiz bulmaca, fotoğraf sanatçıları için bir dergi, , etwinning günü için akrostiş çalışması, oyun ve yarışmalar sözlük, zaman çizelgesi, sanal sergi, oyun ve bulmacalar hazırladık.

Ayrıca pandemi döneminde olduğumuz için 10 farklı dilde evde kal videosu hazırladık. Küresel ısınmaya dikkat çekmek için bir animasyon filmi oluşturduk. Böylece öğrenciler sosyal sorumluluk gösterdiler.

Yaygınlaştırma ve Duyurma çalışmalarıyla diğer okullara örnek olduk. Eba, Okul siteleri, Yerel Basın, Sosyal Medya hesaplarında paylaşımlar yaptık. Online Öğretmen-öğrenci toplantıları düzenlendi ve Panolar hazırlandı. Ön ve son değerlendirme anketleriyle proje ortaklarımız ve öğrencilerimizden geri bildirimler aldık.

Tartışma

Projemiz öğrenci merkezli bir proje olup öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılmıştır. Geleneksel eğitimden uzak proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleriyle proje hedeflerine ulaşmıştır. Okul web siteleri, sosyal medya ve yerel basın kullanılarak yaygınlaştırma ve duyurma faaliyetleri ile projenin örnek olması sağlanmıştır. Proje faaliyetlerinin gelenek ve görenekleri tanıtmaya, tüm kültürlerle hoşgörülü, saygılı ve anlayışlı yaklaşma, kültürel mirasın önemini anlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Proje faaliyetlerinin dersleri eğlenceli hale getirdiği ve pandemide motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm ortaklar “Avrupa ve Ulusal Kalite Etiketini” ile ödüllendirilmiştir.

Kaynakça

Alpan Bangir G. (2008), Görsel Okuryazarlık Ve Öğretim Teknolojisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2008. Cilt: V, Sayı: II, 74-102

Çelik, G. (2017), *Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Görmez, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014 (3) , 137-157. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/33496/380629> Erişim Tarihi: 30.05.2023

Gürses, A. (2010). Geleneksel Öğretim Nedir, Ne Değildir? (s. 1-85). Çanakkale: Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı.

Kaya, M. F. (2011), Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş Ve Uygulamaları, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 631-644, Turkey

Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.

Tüzel, M. S. (2010), Görsel Okuryazarlık, Türklük Bilimi Araştırmaları: 691-705 <<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177255>> Erişim Tarihi: 30/05/2023

Z KUŞAĞININ X VE Y KUŞAKLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Yasemin YILDIRIM

Kendinyap Atölyesi

Cansen.0303@gmail.com

Zeki YILDIRIM

Atatürk İlkokulu

Sema BALYİYEN

Kendinyap Atölyesi

semabalyiyen@hotmail.com

Giriş

İletişimin en önemli kuralı karşısındakini olduğu gibi kabul etmektir. Ne yazık ki hepimiz hem günlük hayatımızda hem de aile yaşantımızda diğerlerini kendimiz gibi görüyor, onlarda aynı düşünce yapısını ve performansı bekliyoruz. Göremeyince de çatışmaya başlıyoruz. Bu çatışmanın en önemli nedenlerinden biri de kuşakları anlamamaktan ve kuşak çatışmasından kaynaklanır.

Kuşakları, insanların doğdukları zamanı temel olarak sınıflandırmak doğru olmaz. Aynı zamanda onları oluşturan topluluğun deneyimleri ve düşünceleri de kuşakları sınıflandırmak için önem arz etmektedir. Her kuşağın karakteristik özellikleri, değer yargıları ve tutumları, güçlü ve zayıf yönleri vardır. Buna bağlı olarak toplumun daha sağlıklı bir iletişim yapısına sahip olabilmesi için kuşakları ve özelliklerini bilmek önemlidir.

Kavramsal Çerçeve

Kuşak kavramının sözlük anlamı yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğudur. Kuşak; toplum bilim terimleri sözlüğünde, ortalama

15-20 yıllık yaş gruplarını oluşturan bireyler topluluğu olarak tanımlanmaktadır ve jenerasyon kelimesi olarak da ifade edilebilmektedir. Sosyolojik tanımlar incelendiğinde, kuşaklar, belli tarihlerde doğmuş, sosyalleşme sürecinde ortak sosyal, politik, ekonomik vb. olaylardan etkilenmiş, koşullar gereği benzer sorumluluklar yüklenmiş oldukları için ortak değer, inanç, beklenti ve davranışlara sahip gruplar olarak açıklanabilir.

Genel çerçevede bir sınıflandırma yaparsak 1965 ve 1980 yılları arasında dünyaya gelen her birey X kuşağı kapsamındadır. X kuşağındaki bireyler genel özelliklerini, kazanım, beceri ve yeteneklerini yaşadıkları çağın kültürüne göre kazanmış ve uygulamıştır. Y kuşağı, çoğu araştırma merkezine göre 1980 ve 1999 yılları arasında doğan kişileri kapsıyor olsa da bazı verilere göre bu rakamlar 1979 ve 1999 yılları olabilir. Z Kuşağı ise 2000 yılından sonra doğanlar diyebiliriz. Z kuşağı bağlamında yaptığımız bu çalışmada; Z kuşağının temel özelliklerini inceleyip önceki kuşaklarla Z kuşağının özelliklerini değerlendireceğiz.

Z Kuşağının Temel Nitelikleri

Z kuşağından bahsedelim öncelikle. Kimi kaynaklarda 1996 yılından itibaren gösterilse de Z kuşağı aslında 2000 yılından günümüze uzanan bir kuşağı anlatıyor. Teknolojinin kucağına doğan Z kuşağı için internet kuşağı betimlemesi de yapılabilir ki zaten bu şekilde de anılıyorlar. İyimser bir kuşak Z kuşağı.

Z kuşağı çocukları milenyum çağı çocuklarıdır. Haliyle teknolojinin de verdiği yetkiye dayanarak hızlı ve analitik düşünme yetisini bünyelerinde barındırırlar. Ancak bu yetilerini kullanma becerileri bireyseldir. Bu şu demek; asla ekip çalışmasına gelemeler!

Özgüvenleri son derece yüksek olan Z kuşağının özgürlük konusunda bir hayli keskin çizgileri vardır. Özgürlüklerinin kısıtlanmasından ve konfor alanlarına müdahaleden hoşlanmazlar. Özgüvenden söz etmiştik, bu özgüven o kadar yüksek seviyededir ki başaramayacakları bir şey olduğuna inanmazlar. Toplumsallaşma gibi bütünleşmeler onlara göre değildir daha çok bireysel olmaya önem verirler. Kuralların onlar için bir bağlayıcılığı olduğu söylenemez. Çaba harcamak, öz verili olmak, emek vermek gibi kavramlar Z kuşağı için pek geçerli olmaz çünkü hırslı bireyler değildirler. Teknolojinin içine doğan bu nesil, bilgiye erişimin hızına da müpteladır. Bilgiye çok çabuk ulaşmaya alışık olduklarından hızlı yaşamaya da aşinalardır. Bu nedenle çok çabuk sıkılabilirler, onları oyalamak çok da kolay değildir. Farklı sosyolojik gruplarla ilişki kurma konusunda başarılıdırlar aynı zamanda haklarını arama konusunda da oldukça etkindirler. Kendilerine yapılan bir haksızlığa karşı sessiz kalmak Z kuşağına göre değildir.

Z Kuşağının Önceki Kuşaklarla Karşılaştırılması

Bu bölümde Z kuşağının temel özellikleri ile X ve Y kuşaklarıyla karşılaştıracacağız. Bu bağlamda X ve Y kuşaklarını tanıyalım. 1965-1979 seneleri arasında dünyaya gelmiş, günümüzün ebeveyn çokluğunu oluşturan ve hayata çeşitli zorluklarla tutunmuş kuşaktır.

Ailelerin boşanmalarının çocuklukla yaşandığı bu dönemde kendi başlarına hayatı öğrenmişlerdir. Yetişme çağlarında teknolojiyi hayatlarına henüz adapte etmediklerinden dolayı çocukluklarını sokaklarda, hem eğlenerek hem de hayal güçlerini kaybetmeden geçirmişlerdir. X kuşağı teknolojideki farklılığı, üretim döneminden tüketim dönemine geçişi, yaşayan nesildir. Genellikle zorluklar aşılması güç gelmezken, hem dünyadaki hızlı gelişmelere ayak uydurmaya çabalamış hem de çoğunluğu mütevazı bir yaşam sürmüştür.

1980-1999 yılları arasında dünyaya gelmiş ve sokak kültürünü de benimsemiş nesil Y kuşağıdır. Bu kuşakta hem bilgisayarları, hem hayal gücünü eş zamanlı olarak görebilmekteyiz.

X kuşağının aksine bireyciliğin görüldüğü, otoriteden hoşlanmayan, iş ortamında dahi kendi çalışma saatlerini yönetmek ve düzenlemek isteyen kuşaktır. Bunların sebepleri arasında televizyon ile zaman geçirmeyi çocukken keşfeden bir nesil olmasını öngörebiliriz. Çünkü farklı bir hayata gözlerini açmış yeni nesil, döneminde eleştirmeyi ve sosyal medyayı fark etmiş, sabırsız, yenilik isteyen ve hayatına teknolojinin bütün yeniliklerini kolayca adapte edebilen bir yapıya sahiptir.

Z kuşağı, teknolojiyi benimsemiş, hayatını bu sınırlarla yaşayan, sosyalliği teknoloji ile sağlayan nesildir. Bununla birlikte X ve Y kuşakları farklı ihtiyaçlar için farklı teknolojik araçlar kullanırken Z kuşağı tüm ihtiyaçlarını tek bir hamlede yapabileceği araçları cebinde taşır. Y kuşağına göre daha girişimci, güvenilir, hoşgörülü, dürüstlüğe önem veren ve gelecek konusunda y kuşağından çok daha fazla iyimser bir yapıya sahip aynı zamanda sabırsız, pratik fikirleri olan, kendinden önceki kuşakların sahip olduğu hırslardan arınmış, kendisi yapabilen ve kendi kendini yönetebilen bir kuşak görüntüsüne sahiptirler. X ve Y kuşağı için televizyon izlemek ve program takip etmek önemliyken Z kuşağı televizyonla pek ilgilenmez diyebiliriz X kuşağı, Y kuşağını başkaldıracı ama tembel bulurken; Z kuşağını ise azimsiz bulmaktadır.

Kuşaklar arasında aile yapısının değişmesi ve teknolojiye adaptasyonla birlikte iletişimde bazı kopukluklar meydana gelmektedir. Birçok gencin ‘Beni anlamıyorsunuz!’ isyanının gerçekten altı doldurulabilir ve geçerli sebepleri vardır. Bunların temelde ilk sebebinin X kuşağının Y ve Z kuşaklarından beklentisinin kendi yetişme dönemlerindekiyle bağdaşmasını istemesi ve buna değişmiş şartları dahil etmesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bir diğer sebep olarak da Y ve Z kuşaklarının anlayıştan uzak ve bireyci düşünce yapısını değerlendirebiliriz.

Sonuç

Toplumların sahip olduğu kültürel yapı zaman içerisinde ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik faktörlerden dolayı değişime uğramaktadır. Yetişkin kuşakların zaman içerisinde değişime uğrayan kültürel yapının unsurlarını yeni kuşaklar kadar kabul etmede istekli davranmamaları, kuşakların birbirlerini anlayamamalarını, görüş ve düşünce birtakım farklılıkların oluşmasını beraberinde getirmektedir. Bunun da ötesinde her kuşağın içerisinde bulunduğu dönemin şartlarına göre farklı olanaklara sahip olması, zaman içerisinde bireylerin farklı olanaklarla yetişmesini beraberinde getirmiştir. Toplumsal yapılardaki hızlı veya yavaş olarak kendisini hissettiren söz konusu değişimler, farklı kuşak türlerinin oluşmasını sağlamaktadır. Her kuşağın kendisine özgü avantajları ve zor yönleri vardır.

Kaynakça

Güdücü, B. & Balcı, C. (2021). “*Kuşaklar Ve Eğitim Üzerine Sosyolojik Bir Analiz*”.

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi .(1) , 105-120.

Taş, H. Y. ve Kaçar, S. (2019). “*X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği*”. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 11(18), 643-675.

Göksel, A. & Güneş, G. (2017). “*Kuşaklar Arası Farklılaşma: X ve Y Kuşaklarının Örgütsel Sessizlik Davranışı Bağlamında Analizi*”. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19 (3), 807-828.

<https://www.brandingturkiye.com/x-y-z-kusaklari-hakkinda-bir-degerlendirme-turkiyede-kac-kusak-bir-arada-yasiyor> Erişim Tarihi:12.12.2022

<https://www.humanica.com.tr/kusaklari-anlamak-yonetmek> Erişim Tarihi: 13.12.2022

Köy Okulundan Yükselen Melodiler

Zehra Göçmen

Çağa Ortaokulu (Müdür Yardımcısı)

zehragocmen715@gmail.com

Fehri Büşra Candan

Çağa Ortaokulu (Matematik Öğretmeni)

fecir97@gmail.com

Özet

Bu eğitim çalışması ile öncelikle şehir merkezine oldukça uzakta görev yapmakta olduğumuz köy okulumuzda öğrenim gören ve okullarında uzun yıllardır müzik öğretmeni olmayan; yaşları 10 ile 14 arası olan ortaokul öğrencilerimizin; akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerinde ve sosyal etkileşimlerinde oldukça etkili olan enstrüman çalmayı öğrenebilme fırsat ve imkanına ulaşılmalarını amaçladık. Köy okulumuz şartlarında da bu amacı gerçekleştirmenin en uygun yönteminin; öncelikle bizim bir Matematik Öğretmeni ve bir Okul Müdür Vekili olarak enstrüman çalmayı doğru teknik ve eğitimle öğrenmek olduğunun ve öğrendiklerimizi aynı şekilde öğrencilerimize bir kanal görevi üstlenerek aktarmak olduğunun farkına vardık. Bu farkındalığımızı “*Bir Köy Okulundan Yükselen Melodiler*” projesi olarak uygulamaya koyduk. Enstrüman seçimlerimizi evrensel müzik kültürünün de temel müzik aletlerinden olan piyano ve gitar olarak belirledik. Projemizi hazırlık, uygulama ve sonuç olarak birbirini takip eden üç aşamadan oluşturduk.

Projenin hazırlık aşamasında; okulumuzda bulunan ve yıllardır kullanılmayan piyano ve gitarların bakım ve onarımı yaptırdık ve uygun bir öğretim ortamı hazırlamak için bir müzik sınıfı oluşturduk. Eğitim için müzik branş dersleri ve etüt saatlerini belirledik.

Projenin uygulama aşamasında; biz öğretmenler olarak, piyano ve gitar öğrenmek için haftada bir gün bir saat olan özel dersler alarak, aldığımız her dersin sonunda öğrendiklerimizi, öğrencilerimize aktarmak için o hafta boyunca seviyelerine uygun şekilde öğretim etkinlikleri düzenledik. Temel amacı köy okulunda müzik eğitiminde fırsat ve imkan eşitliği olan ve halen devam etmekte olduğumuz projemizi, 2021- 2022 Eğitim Öğretim yılı Eylül ayında, toplam okul mevcudumuz olan 40 öğrencimize de başlangıçta iki enstrüman ile temel ve uygulamalı teknik dersler vererek başlattık. Böylelikle öğrencilerimizin tamamına temel gitar ve piyano dersleri vermiş olduk. İlerleyen süreçlerde yetenek, beceri ve ilgilerine göre tek bir enstrümanda ya da aynı anda iki enstrümanda ileri seviyede öğrenme sağlamak isteyen öğrenciler için ayrı ayrı öğretim planları hazırlayıp uyguladık.

Gitarda ve piyanoda çalınan parçalara örnekler:

- ✓ İstiklal Marşı, Hayat Bayram Olsa, Kara Sevda, Yemen Türküsü, Beyaz Giyme Toz Olur...

Projenin sonuç aşamasında, öğrencilerimiz ilçe merkezinde yapılan 29 Ekim, 23 Nisan gibi Milli Bayram törenlerinde öğrenci konserleri verdiler. Okul içinde; İlçe Kaymakamı, İlçe Belediye Başkanı ve İlçe Milli Eğitim Müdürü başta olmak üzere kalabalık bir protokolün önünde, köy halkı ve öğrenci ailelerinin de seyirci olarak katıldığı bir dinleti programı yaparak;

- ✓ Öncelikle, kendi seviyelerine göre oldukça ileri düzeyde gitar ve piyano çalabilme düzeyine gelen öğrencilerimizin, projenin başında kazanılması beklenen birçok akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal hedef davranışlara ulaştıklarını gözlemledik.
- ✓ Okul içinde ve okul dışında, bireysel ya da grup halinde, yalnızken ya da kalabalık bir izleyici kitlesi önünde; İstiklal Marşı da dâhil olmak üzere 20 den fazla ve farklı türde eseri rahatlıkla çalabildiklerini ve söyleyebildiklerini gözlemledik.

- ✓ Öğretim planı içinde özellikle yer verdiğimiz türkü ve marşlar ile öğrencilerimizin kültürel ve milli miraslarımız arasında müziksel bir bağ kurmalarını sağladık.
- ✓ Hazırladığımız öğretim programındaki esnekliğe uygun olarak; öğrencilerin kendi seçtikleri popüler parçaları çalmalarına imkân vererek, öğrencilerin bireysel başarı ve özerklik kazanımlarını elde etmelerini sağladık.
- ✓ Bir köy okulu öğrencilerinin de gereken fırsatlar ve imkânlar sunulduğunda neler yapabileceklerini önce kendilerine sonrada bizlere kanıtlamalarını sağladık.



Resim 1: Öğrencilerimizin 29 Ekim İlçe Program Konseri Resim2: Piyano Etütü

Anahtar Kelimeler: Köy Okulu, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Müzik, Gitar, Piyano.

Giriş

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik müziksel davranışlar geliştirme süreci olarak müzik eğitimi, insanın yakın çevresi ile müzik yoluyla ilişki kurabilmesini, toplumsallaşmasını, müziği bilinçli olarak üreten ve tüketen bir birey olmasını sağlamakta; bununla birlikte bireyin kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine de katkıda bulunmaktadır (Çilden, 2001; Çuhadar, 2016; Özen, 2004)

Müzik eğitiminin amacının bireyler üzerinde sevgi, sorumluluk ve yaratıcılık duygularının gelişmesini sağlamak, bireylere müziği sevdirmenin yanında müzik dinleme, yargılama becerileriyle bireylerin beğeni düzeyini yükseltmek olduğu görülmüştür (Öz Biber, 2001)

Ankara'nın Güdül ilçesinde şehir merkezine 100 km uzaklıkta bir köy okulu olan Çağa Ortaokulu'nda son 5 yıldır müzik öğretmenin olmaması ve bunun yanı sıra okulda önceden tahsis edilmiş piyano ve gitarların mevcut olması ile birlikte; müdür vekilliği yapmakta olan okulun müdür yardımcısı ve matematik öğretmeni olarak “*Köy Okulundan Yükselen Melodiler*” adı altında müzik etütleri tertip etmek üzere proje girişiminde bulunuldu.

Köyde yaşayan ve köy okuluna giden öğrencilere akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerinde ve sosyal etkileşimlerinde oldukça etkili olan enstrüman çalmayı öğrenebilme fırsat ve imkanına ulaşılmaları amaçlandı. Enstrüman eğitimi ile öğrencilerin okulla akademik beklenti dışında müzik ile de bağ kurması, akranları ile müzik yoluyla ortak yollar keşfetmeleri, müziğin üretim noktasında bulunarak özgüvenlerini artırmaları ve kendilerini keşfetmelerinin farklı yollarını göstermek amaçlandı.

Proje kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Müzik eğitiminde fırsat eşitliği sağlamada köy okullarının önündeki engeller nelerdir?
2. Enstrüman çalmanın öğrencilerin akademik başarılarına ne kadar etkisi vardır?
3. Enstrüman çalmanın öğrencilerin sosyal etkileşimlerine etkisi nedir?
4. Enstrüman çalmanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerinde ne kadar etkilidir.
5. Enstrüman çalmayı öğretmede online eğitimin etkisi nasıl olur?

6. Toplu halde enstrüman (koro halinde) çalmanın öğrencilerin sosyal ilişkileri ve özgüvenleri üzerine etkisi nedir?
7. Büyük bir grup dinleyici karşısında konser vermenin öğrenciler üzerindeki genel etkileri nelerdir?

Yöntem

MEB tarafından düzenlenen ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde, ortaokul kademesi olan 5. Sınıf, 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıflar için haftalık birer saat müzik dersi oluşturulmuştur. Okulun imkân ve şartları doğrultusunda öğrencilerin isteklerine göre ek iki saatlik Müzik dersi de seçmeli ders olarak programa eklenebilmektedir.

Kurslar için boş olan sınıf gerekli araç-gereçlerle donatıldı, yeterli sayıda olmayan mevcut piyano ve gitarlara GÜDÜL ilçe belediye başkanından ve köy muhtarından yardım alınarak yenileri eklenerek toplamda 16 adet gitar ve 2 adet piyano ile müzik etüt sınıfı oluşturuldu. Ayrıca sınıfta bulunan akıllı tahta çeşitli müzik uygulamaları ve internet vasıtasıyla çevrimiçi eğitim aracı olarak kullanıldı. Sınıfın panoları müzik nota bilgilerini afiş ya da dikkat çekici tasarımlarla aktarma noktası olarak donatıldı.

Projenin ilk aşamasında, sınıf kademelerine göre seçmeli müzik dersi ve ek müzik kursları açarak haftalık 3/ 4/ 5 saat olacak şekilde müzik etüt zamanları oluşturuldu. Planlanan bu müzik ders saatleri piyano ve gitar etütleri olarak eş değer bir şekilde bölüştürüldü. Müdür yardımcısı gitar derslerini, matematik öğretmeni piyano derslerini verebilmek için; haftada bir gün bir saat olan özel dersler almaya başlayıp, alınan her dersin sonunda öğrenilenler aynı hafta içerisinde öğrencilere aktarıldı.

Çalışma grubu olarak, Çağa Ortaokulunda 2021- 2022 Eğitim Öğretim yılı Eylül ayında, toplam okul mevcudu olan 9-12 yaş aralığında 40 öğrenci ile başlandı. Başlangıçta her iki enstrüman ile de temel ve uygulamalı teknik dersler verildi. İlerleyen süreçlerde öğrencilerin yetenek, beceri ve ilgilerine göre kendi istekleri doğrultusunda tek bir enstrümanda ya da aynı anda iki enstrümanda ileri seviyede öğrenme sağlandı. Bu sayı bazı

öğrencilerin zaman içerisinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre daha sonra kursu bırakmaları ya da kurs değişikliğine gitmeleri ile değişiklikler gösterdi.

Çalışmalara başta temel nota bilgisi ile başlandı ardından ortak basit daha önceden planlanan parça çalışmalarıyla devam edildi. Daha sonra öğrencilerin belirli bir noktaya kadar enstrümanda yetkinlik kazanmasıyla seviyelerine uygun kendi seçtikleri parçalar ile etütler sürdürüldü. Öğrencilerin okul bünyesinde ve Güdül İlçesinde yapılan çeşitli etkinliklerde protokol ve kalabalık izleyici kitlesi karşısında konserler vermeleri sağlandı. Böylece piyano ve gitar kursu, hem öğrencilerin ortak ve bireysel enstrüman çalabildikleri hem de solo ve koro halinde söyleyebildikleri parçalarla sonlandırılmış oldu.

Öğrencilerin nota bilgilerinin değişimi, kursların başında ve sonunda ön test - son test uygulanarak nicel olarak ölçüldü. Sene sonunda yarı yapılandırılmış form ile ses kayıtları alınarak görüşmeler yapıldı. Öğrencilerin branş derslerindeki notları kurs dönemi boyunca takip edildi. Bunun yanı sıra katılımcı gözlemci olarak alan notları alındı. Böylece nitel ve nicel araştırma beraber kullanıldığı için karma araştırma deseni uygulanmış olundu. Verilerin analizinde betimsel sistematik analiz kullanıldı. Elde edilen tüm veriler süreç boyunca proje dosyasına eklenerek takibi yapıldı.



Resim 1: Piyano Etütü



Resim 2: Gitar Etütü

Bulgular

Öğrencilerin akademik başarılarının enstrüman çalma başarıları ile doğru orantıda olduğu, kursa ilgisi yüksek olan ve devam eden öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olan öğrencilerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Enstrüman çalarken aynı anda kora halinde parçaları söyleyebilen öğrencilerin müziksel-ritmik zekâlarını aktif kullanabildikleri gözlemlenmiştir.

Yapılan katılımcı alan gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerin akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişme, ortak karar almada ve grup bilincinde yükselme, odaklanma sürelerinde artış tespit edilmiştir. Öğrenciler ortak olarak arkadaşlarını etütler vasıtasıyla daha iyi tanıdıklarını, konserden önce ortak duyguları yaşadıkları için samimiyetlerinin arttığını, birbirlerini daha yakından tanıdıklarını belirttiler. Özellikle proje eğitimi süresince evde telefon/bilgisayar kullanma süresinde azalma, sosyal medyada ise enstrüman çalma ile ilgili içeriklere yoğunlaşma tespit edilmiştir.

Öğrenciler, zamanı iyi kullanmayı, plan yapmayı, verilen kurallar çerçevesinde çalışmayı öğrenmişlerdir, Öğrencilerin kursun sonlarına doğru öğretmen olmadan kendi kendilerine etüt programı düzenleyip, özerk halde çalışmalarını yürütebilir hale geldikleri, grup halinde öğretmen olmadan organize olup prova yapabildikleri gözlemlenmiştir.

Tartışma

Süreç sonunda öğrenciler; bireysel piyano ve gitar çalabildikleri gibi grup halinde de enstrüman çalabilme yeterliliğine ve enstrüman çalarken aynı anda sola ya da koro halinde parçaları söyleyebilme yeterliliğine erişmişlerdir. Kazanılan bu yeterliliklerini kendi okullarında ve civar okullarda düzenlenen etkinliklerde, Gündül İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen resmi tören ve kutlamalarda, ulusal bayramlarda; İlçe Kaymakamı, İlçe Belediye Başkanı ve daha bir çok protokol ve izleyici önünde başarılı konserler vererek ispatlamışlardır.

Proje sonunda, hedeflenen kazanım ve davranışlara oldukça başarılı bir şekilde ulaşılmıştır. Projenin ülke genelinde bulunan tüm köy okullarına emsal teşkil etmesi umulmaktadır. “*Köy okulundan yükselen melodiler*” ülkedeki diğer köy okullarında da yaygınlaştırılabilir. Proje kapsamında bulunan köy okulunun, çevresel ve sosyal şartlarına göre gitar ve piyano dışında farklı enstrümanlar da seçilebilir. Bu proje ile farklı branş öğretmenleri öğrencilerine müzik öğrenme imkanını kendi bireysel çabaları ve okul yönetiminin desteği ile sağlayabilirler. Böylece atılan bu olumlu adımlar ile müzik eğitiminde fırsat eşitliği ilkesi kapsamında köy okullarında bulunan dezavantaj ortadan kaldırılabilir.

Kaynakça

- Arslan, S.(2020), *Ortaokul Müzik Eğitiminde Kullanılan Etkili Müzik Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Arslanhan, E.(2020), *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Kayıkçı, A(2022) , *Müzik Öğretmenin Dönüştürücü Potansiyeli: Müzik Eğitiminde Diyalektik Yöntem ve Pedagojik Model*, (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230
- Biber Öz, N. (2001), İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XIV, Sayı: 1, 5-6

Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU

Atatürk İlkokulu

zynpkn2014@gmail.com

Özet

“Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmam 2014 yılında Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde kabul görmüş bir yüksek lisans tezidir.

Yazmayı etkileyen faktörler öğrencilerin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal gelişimini kapsamaktadır. Bilişsel alanda öğrencilerin sahip olduğu bilgileri zihinsel bir süreçten geçirerek yazıya aktarması olarak tanımlanabilir. Kalem tutma, kağıt pozisyonu, oturuş şekli ve kas gelişimi gibi değışkenler ise devinişsel alanı oluşturan öğelerdir. Yazmanın duyuşsal içeriği ise öğrencinin yazmayı sevmesi, ve yazısının güzelliği gibi değışkenlerden oluşmaktadır.

Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler on iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Konya ili Çeltik ilçesinde görev yapan sınıf (n=6) ve okul öncesi öğretmenlerini (n=5) oluşturmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre araştırmada, yazmayı etkilenen on faktörün bulunduğu, doğru kalem tutma şeklinin baş, işaret ve orta parmandan oluşması gerektiği, sınıf

ortamında kullanılan sıraların öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun olması gerektiği, kalemin yanlış tutulması durumunda öğretmenlerin model olma, pekiştirme, gözlem yapma gibi tepkide buldukları, okul öncesi eğitimin kalem tutmada önemli bir faktör olduğu, yazı yazarken kağıt pozisyonunun eğimli veya dik olabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yazma, Yazmayı Etkilen Faktörler, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni

Giriş

Dil; insanoglunun düşünme, iletişim kurma, kültürünü nesilden nesile aktarma ve sosyalleşme gibi birçok eylemi yerine getirebilmesine olanak sağlayan bir beceridir. Aksan'a (2006) göre, duygu, düşünce ve istekleri aktaran dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan seslerden oluşan sistemdir. Ona göre dil aynı zamanda gizemi çözülmemiş sırlı bir varlıktır (Aksan, 1995). Dilin kısa tanımını yapan Porzig (1995) ise dilin insanların kendi aralarında konuşmasını sağlayan araçlar olduğunu vurgulamaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı' na göre 1-5. sınıflar düzeyinde çocukların öncelikle dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir (TTKB, 2009). Türkçe öğretimi, bireylere dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında önemli görevler üstlenmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Dil eğitiminin en önemli amacı bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır (Demirel, 1999 ve Alperen, 1989). Birbiriyle ilişkili ve bütünsellik içinde geliştirilmesi gereken bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazma becerilerinin ortak özelliği ise genellikle eğitim yoluyla kazanılması ve bu süreçte geliştirilmesidir (Öztürk, 2012).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma her açıdan birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu kavramları tamamlamadan yazılı anlatıma geçmek tutarsızlık yaratır. Yazılı anlatım sürecinde olgunlaşmayan dil becerileri, yapılan çalışmaların sonucunu anlamsız yazılar bütününe çevirebilir.

Yazma, seslere ve harflere karşı farkındalık oluşturmada bir yoldur. Seslere ve harflere karşı oluşan farkındalık yazmayı kolaylaştırıcı nitelik taşımaktadır (Aram, 2005 ve Whitehurst&Lonigan, 2001).

Köksal'a (2003) göre yazmanın bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanı bulunmaktadır. Edinilen bilgilerin yorumlanması için zihinsel süreçten geçmesi yazmanın bilişsel alanını oluşturmaktadır. Yazmanın duyuşsal alanını yazının güzelliği, çekiciliği, akıcılığı vb

oluşturmaktadır. Devinişsel boyutu ise defter, kağıt, kalem kullanma, yazma işlemindeki kas hareketleri oluşturmaktadır.

Yazmayı etkileyen faktörler: El tercihi,kalem tutma,oturma şekli ve kağıt tutma,sıra ve masa özellikleri, kas gelişimidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri diğere dil etkinliklerinde olduğu gibi yazma becerisini öğretme ve geliştirmede kritik bir öneme sahiptir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada veriler görüşme tekniğı kullanılarak toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine sorulan soruların cevapları içerik analizi yapılmıştır.

S1.Soru: Yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz?

S2. Soru: Sizce doğru bir kalem tutma şekli nasıldır?

S3. Soru: Bir öğrencinin kalemi yanlış tuttuğunu fark ettiğinizde doğru tutması için neler yapıyorsunuz?

S4.Soru: Sizce doğru oturma şekli nasıldır?

S5.Soru: Sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

S6.Soru: Bir çocuğu yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona ne gibi telkinde bulunursunuz?

S7.Soru: Yazı yazarken defteri ya da kağıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyorsunuz?

S8.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraflarda işaret parmakları birbirinden farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

S9.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraftaki önkol pozisyonları birbirinden farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

S10.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraftaki kalemi kavrayan parmak sayısı farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

S11.Soru: Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki başparmak pozisyonları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

S12.Soru: Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki kalemi kavrama noktaları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Yukarıda görülen soruları okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine sorulduktan sonra cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin yazmaya ilişkin faktörlerden ön kol pozisyonu kavramının ne olduğu hakkında bilgi eksikliğine sahip oldukları diğer faktörler konusunda açıkça soruları cevapladıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz sorusuna çoğunlukla kas gelişiminin yazmayı etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bir çocuğun yazmaya başlayabilmesi için yeterli kas gelişime ulaşması gerektiğini ve bu kas gelişimine ulaşmak içinde oyun hamurları ve çeşitli oyunlarla bu gelişmeye katkı sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca sınıf

ve okul öncesi öğretmenleri özellikle küçük kaslar ne kadar gelişirse kalem tutma ve yazı yazma sürecinde yazmaya adapte olma sürelerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri sizce doğru kalem tutma şekli nasıldır? sorusuna çeşitlilik arz eden cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları kalem tutmanın kişiden kişiye değişmemesi gerektiğini tek bir kalem tutmanın var olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine sorulan bir öğrencinin kalemi yanlış tuttuğunu fark ettiğinizde doğru tutması için neler yapıyorsunuz sorusuna çoğunlukla nasıl kalem tutulduğunu gösterdiklerini ve öğrencilerin öğretmenleri kalem tutarken izlemelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yanlış kalem tuttuklarını gören öğretmenler kalemi doğru tutulmasının nasıl olması gerektiğini gösterip yaptırdıklarını hatta öğretmen ve öğrenci beraber kalem tuttuklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sizce doğru oturma şekli nasıldır? Sorusuna genellikle arkaya yaslanarak dik oturmalıyız demişlerdir. İletişim organları ve velilerde öğretmenler tarafından doğru oturma şekline katkı sağlamak için önemli görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna çoğunlukla sıraların boy özelliğinden bahsetmektedirler. Çocukların boylarına ve yaşlarına en uygun rahatlıkta olan sıralar öğretmenler açısından önemli görülmüştür. Öğretmenler sıraların boyunun çok alçak veya çok yüksekte olmaması gerektiğini , şuan ki sıraların tüm çocuklar için standart olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri boyu yüksek olan sıraların çocukların göğüs gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin bir çocuğun yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona nasıl bir telkinde bulunursunuz? Sorusuna genellikle dinlediği bir hikayeden; izlediği bir filminden ve yanına oturarak çocuğa doğruyu göstermeye çalışırım demişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sizce yazı yazarken defteri ya da kağıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyorsunuz? Sorusuna bir kısmı defteri hafif eğimli tutmamız gerekir derken bir kısmı ise defterin sırada dik veya düz tutulması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı defteri ya da kağıdı öğrenci kendi durumuna göre yön vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yedinci soruya verilen cevapların maddeleri “sola yatık, eğimli, düz, rahat, dik, yön vermek.” dır.

Öğretmenlerin önkol pozisyonu açısından gösterilen fotoğrafların doğruluklarıyla ilgili açıklama yaparken önkol pozisyonu dışında başka faktörlere bakarak açıklama yaptıkları söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü önkol pozisyonu hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü kalemi kavrayan parmak sayısının baş, işaret ve orta parmak olan fotoğrafın doğru olduğunu söyleyerek kalemi kavrayan parmak sayısının nasıl olması konusunda net ve doğru bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Dil Şu Büyüklü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alperen, N. (1989). *Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: *A longitudinal perspective from kindergarten to school*. *First Language*, 25, s. 259–289.
- Demirel, Özcan. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Köksal, K.(2003), *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. K. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), s.59-72.
- TTKB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1.-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/> (02.08.2012).
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 11–29). NY: The Guilford Press.

**NOMOFOBİNİN (MOBİL TELEFONDAN UZAK KALMA KORKUSU) MESLEK
LİSESİ-ANADOLU LİSESİ'NDE GÖRÜLME ORANLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Zülal DOĞAN

zulaldogan000gmail.com

Zeynep Sude İNCE

zeynepsudeince3@gmail.com

Hacer KAYALAR

cakma_k@hotmail.com

İbrahim Halil BEKMEZCİ

ibekmezci02@gmail.com

(GAZİOSMANPAŞA BİLİM ve SANAT MERKEZİ)

Özet

Günümüzde mobil telefonlar yaygınlaşması ve kullanım alanlarının genişlemesiyle hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Mobil telefonların aşırı ve kontrolsüz kullanımı sonucu, çağımızda yeni bir kavram olan “NOMOFOBİ” ortaya çıkmıştır. Nomofobi İngilizce bir kavram olan “no mobile phone phobia” kelimelerinin kısaltılmasından elde edilmiştir. Nomofobi terimi ilk olarak 2008 yılında İngiltere’de Posta İdaresi’nce yaptırılan bir araştırma sonucunda ortaya atılmıştır. (DENİZ, 2016)

Bu çalışmada farklı iki yapıdaki lisenin nomofobik davranışlarının görülme oranlarının kıyaslanması ve nomofobi yaşadıkları esnada verdikleri tepkiler değerlendirilmektedir. Telefona olan bağlılığın en çok gençlerde görülmesinden ötürü bu

anket lise grupları üzerinde uygulanmıştır. İki farklı lise grubunun nomofobiye sebep olan telefon kullanımındaki farklılıklar ve telefon kullanımı konusundaki alışkanlıklarının farkı ölçülmüştür.

Araştırmada yapılan anket nicel ve nitel olmak üzere 2 aşamadan oluşup 3 bölümlüdür. Araştırmada Çağlar Yıldırım ve diğerlerinin Türkçe' ye çevirdiği geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır.

Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi, Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yapılan anketle 139'u erkek 90'ı kız olmak üzere 15-18 yaş arası toplam 229 kişiye ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Nomofobi, Gençlerde akıllı telefon kullanımı, Akıllı telefon bağımlılığı, Mobil telefon, Akıllı Telefon

Araştırmanın Amacı

Günümüzde, mobil telefonların yaygınlaşmasıyla önemli bir terim haline gelen ve telefondan uzak kalma korkusu olarak da bilinen nomofobinin olumsuz yönlerinin artması öğrencileri akademik, sosyolojik açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmada ortaöğretim çağındaki iki farklı yapıdaki okulun lise çağındaki öğrencilerinin, akıllı telefon kullanımı konusundaki davranışsal farklılıkları ve alışkanlık farklılıkları saptanmak amaçlanmıştır. Davranışsal bağımlılıkların ergenlik çağlarında başlama oranı yetişkinlere oranla daha yüksek olduğu için (Grant,2010) lise gruplarıyla çalışmaya karar verilmiştir. Bu araştırmayla lisede öğrenim gören gençlerin, telefona olan bağımlılıkları, gösterdikleri nomofobik davranışların sıklığı ve seviyesinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Giriş

Akıllı telefonların ve mobil cihazların 21.yüzyıl teknoloji çağındaki yeri gün geçtikçe artmaktadır. Mobil telefonların konuşma, mesajlaşma, internete bağlanma ve uygulama kullanımı gibi özellikleri hayatlarımızın bir parçası haline gelmiştir.

Dünyada, 2014’te 1,5 milyar akıllı telefon bulunuyorken (Kuyucu,2017), 2023’de ise bu sayı 5,3 milyara ulaşmıştır (Kemp,2023). Mobil telefonlar ve mobil telefon kullanımı bu denli bir ivme ile artıyorken, telefon kullanımı alışkanlıkları da değişmektedir. Gelişen akıllı telefon teknolojisiyle birlikte telefonun ekranın açık kalma süresi de artmıştır.

Artan bu telefon kullanımıyla birlikte “nomofobi”, ilk olarak 2008 yılında İngiltere’deki posta ofisinde yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır (SecurEnvoy, 2012) ve dolaylı iletişimin yaygınlaştığı dijital çağın yan ürünü olarak görülmektedir. (Yıldırım ve Correia, 2015). Nomofobi kavramsal olarak “no mobile phone phobia” kelimelerinin kısaltmasından oluşmaktadır. Kavram; kişilerin telefonuna ulaşamadığında, çevrimdışı olduğunda, mobil telefonun özelliklerini kullanamadığında, kendi mobil telefonunu kullanamadığında veya çevrimiçi bağlantıya geçemediğinde oluşan stres, kaygı veya endişeden ortaya çıkmıştır. (Yıldırım ve diğerleri, 2015).

Nomofobiyi mobil telefondan uzak kalma durumunda kaygı duyma durumuna bağlı davranışsal bağımlılık olarak da tanımlayabiliriz (Anshari ve diğerleri,2019). İşlerinin büyük bir kısmını mobil telefondan yürüten bireylerin cihazdan uzak kaldıklarında nomofobiye bağlı korku ve endişe duymalarına sebep olur (Anshari ve diğerleri,2019).

İsviçre’de meslek liselerinde yapılan bir araştırma bize 15-16 yaş aralığındaki gençlerin mobil telefon bağımlılığının 19 yaş üstü gençlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırma bize aktif fiziksel hayatın düşük seviyelerde olmasının ve stres seviyesinin yüksekliğinin gençlerin telefon bağımlılığını arttırdığını göstermektedir (Haug ve diğerleri, 2015).

Fas’ta 2018’ de 541 ergenlik çağındaki gencin katıldığı araştırmanın sonucunda mobil telefonların öğrencileri kişisel bilgisayarlardan daha fazla etkilediği ve okuldaki performansın nomofobi ile ters yönlü ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Louragli ve diğerleri,2018).

Tüm bu veriler ışığında çağımızda hayatımızı kolaylaştırdığını ve hızlandığı düşündüğümüz mobil cihazların aslında toplumun neredeyse tüm kesiminde yeni bir fobi meydana getirdiğini görüyoruz. Araştırmamızı, okul yapısındaki farkların nomofobi düzeylerinde ve telefon kullanım alışkanlıklarında farklılıklar oluşturup oluşturamayacağı ile alakalı olarak seçmemizin sebebi ise öğretmen ve öğrenci olarak çevremizde nomofobiye dayalı kaygı, endişe ve stres davranışlarını gözlemlememizdir.

Yöntem

Projeye, günümüzde giderek artan telefondan uzak kalma korkusu olan “Nomofobi” ile ilgili literatür taramaları yapılarak başlandı. Proje ölçeği olarak Türkiye Ölçü Araçları Dizini üzerinden “Büyüyen bir korku: Türk üniversite öğrencilerinde nomofobi yaygınlığı” adlı makale seçildi. Araştırmada nicel araştırma modellerinden olan korelasyonel araştırma yöntemi kullanıldı. Değişken arasındaki ilişkinin incelenip yorumlanabilmesi için yordayıcı korelasyonel yönetime başvuruldu.

Araştırma daha kapsamlı ve etkili olabilmek adına nicel ve nitel araştırma ölçeklerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırma için Nomofobi Ölçeği, nitel araştırma için görüşme formu olmak üzere karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için Çağlar Yıldırım ve diğerlerinin Türkçe'ye çevirdiği geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır (Yıldırım ve diğerleri,2015). Nitel kısımda; nicel kısımdaki sorularla bağdaşacak şekilde açık uçlu sorular ve birden fazla cevap verilebilecek testler uygulanmıştır.

Nomofobi Araştırma anketi Google forma dönüştürülerek Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi ve Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 15-18 yaş aralığındaki öğrencilere uygulandı. Anket sorularına verilen yanıtlara göre nomofobik davranışların gençlerde etkileri yorumlandı ve kullanılan ölçekle karşılaştırıldı. Anket sonucu çıkan verilerden nicel sonuçlarla hipotezler test edildi. Analizler SPSS 26.0 programında yapıldı, t-testleri ve karşılaştırma analizleri yapılarak ölçeğin doğruluğu tespit edildi.Yapılan analizler tablolar halinde sunuldu.

Anketi uygulamak için alınan İlçe MEM izni ekler bölümünde yer almaktadır.

Yapılan anketle 139'u erkek 90'ı kız olmak üzere toplam 229 kişiye ulaşıldı. Ankete katılan lise öğrencilerinin 73'ünün 9. sınıf, 60'ının 10. sınıf, 75'inin 11. sınıf ve 21 kişinin de 12. sınıf öğrencisinden oluşmakta. Ayrıca cinsiyetin nomofobik davranışlara olan etkisini de gözlemleyebilmek amacıyla katılımcılardan cinsiyet verileri de istendi. Yapılan ankete katılanların 139'u erkek ve 90'ı kadın. Elde edilen bu veriler öncelikle Meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri üzerinde nomofobinin yaygınlığı, görülme oranları, nomofobiye sahip katılımcıların çevre şartları ve düşünceleri gibi nicel ve nitel veriler; okul farkına, cinsiyete ve yaşa göre sınıflandırılmıştır. Anket, katılımcılardan daha rahat veri alabilmek amacıyla 3 bölüme ayrılmıştır.

İlk bölümde katılımcıların okul, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi özel bilgileri istenmiştir. Bu bilgilerle katılımcıların nomofobik davranışlarının çevre etmenlerine ve akademik düzeylerine oranla değişimi araştırılmak istenmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında katılımcıların telefonda, sosyal medyada, uygulamalarda ve oyunlarda ne kadar zaman harcadığının ve geçirilen süre ile ilgili

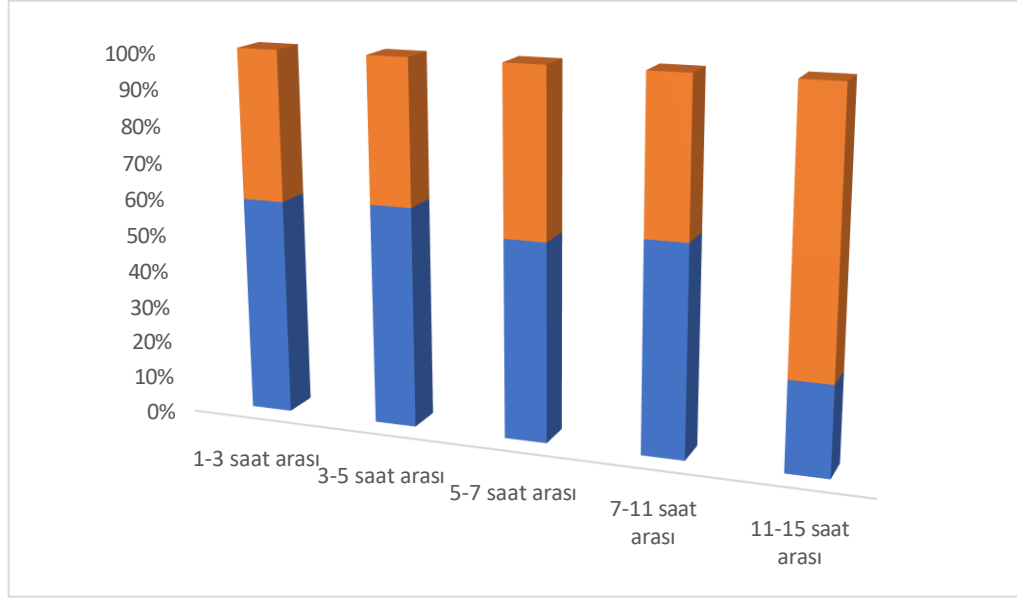
dönütler istenmiştir. Bu verilerle katılımcıların kişisel bilgileri bağdaştırılarak yaş, sınıf, okul ve cinsiyet verilerine göre hangi kesimin daha fazla telefonda vakit geçirdiği ve nomofobik davranışların hangi okulda daha fazla olduğuna ulaşılmak istenmiştir.

Araştırmanın üçüncü kısmında ise 20 maddeden oluşan dört boyutlu nomofobi ölçeği uygulandı. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır: Bilgiye Erişememe (4 madde), Bağlantıyı Kaybetme (5 madde), İletişime Geçememe (6 madde) ve Rahat Hissedememe (5 madde). Orijinal ölçekte .94, .87, .83 ve .81 alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla olarak verilmiştir. Derecelendirme için 7'li likert kullanılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum,..., 7: Kesinlikle Katılıyorum) . Ölçekten alınabilecek puanlar 20-140 arasındadır. Bu ölçek sonuçlarına göre gençlerde nomofobik davranışların görülüşü ve okul, cinsiyet farklılıklarına oranlanarak görülme oranının hesaplanması amaçlandı. Çıkan sonuçlar önceden nomofobi ile ilgili yapılan deney sonuçları ile karşılaştırıldı ve doğruluk değeri saptandı. Araştırma verileri nitel şekilde yorumlandı ve Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu, Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesinde görülme değerleri saptandı.

Analiz yapılırken bağımsız değişken olarak okul ve cinsiyet verileri alınırken, bağımlı değişken ise katılımcıların nomofobi düzeyleri olarak alındı. Anket sonuçları sınıflandırıldı ve iki okuldan alınan veriler karşılaştırıldı. Böylece ankette katılımcıların bilgiye erişememe, iletişim sağlayamama ve cihazdan yoksun kalma korkularının ve nomofobik davranış düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre değişiminin hesaplanması ve yorumlanması sağlandı.

Bulgular

Katılımcılara uygulanan Nomofobi Araştırma Anketi ile elde edilen verileri analiz edildi. Nomofobik davranış ölçeği analizi için SPSS 26.0 programından analizler yapıldı.



Tablo-2’de Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi ve Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki katılımcıların telefonlarının açık kalma süreleri okullarına göre karşılaştırılmıştır. Bu veriler Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gün içerisinde telefon kullanım oranının daha fazla olduğunu kanıtlamaktadır. Genel olarak bakıldığında da iki okulda da gün içerisinde ekranın açık kalma süresinin 3-5 saat arası olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan ankette telefonda en çok kullanılan uygulama türü 148 katılımcı tarafından (%64) sosyal medya uygulamaları olarak belirlendi.

En çok kullanılan sosyal medya uygulaması ise yaklaşık %40 kullanıcı tarafından Instagram olarak seçildi.

Tablo-4'te Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin anketin sonunda bulunan nomofobik davranış ölçeğindeki sorulara katılma derecelerine göre 1-7 arası verdikleri değerlendirmelerin grafiği görülmektedir.

Aşağıda anketin son 20 sorusu, yani nomofobik davranış ölçeğine verilen yanıtların SPSS 26.0 programında analizleri verilmiştir:

Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Bort	Erkek	139	3,0791	1,51443	,12845
	Kadın	90	3,4500	1,59273	,16789
Eort	Erkek	139	2,9712	1,38952	,11786
	Kadın	90	3,4467	1,50118	,15824
Iort	Erkek	139	3,0240	1,54124	,13073
	Kadın	90	3,6778	1,66738	,17576
Vort	Erkek	139	2,1669	1,16510	,09882
	Kadın	90	2,4511	1,45171	,15302

Yukarıdaki tablo Nomofobi ölçeğinin 4 aşamasının ortalamalarının katılımcıların cinsiyetine göre karşılaştırma analizini vermektedir. Ölçeğin ilk 4 sorusu “Bilgiye Ulaşamama” aşamasının verileri “Bort” kısmında görülmektedir. Ölçeğin sonraki 5 sorusu “Bağlantıyı Kaybetmek” aşamasının verileri “Eort” kısmında görülmektedir. Ölçeğin daha sonraki 6 sorusu “İletişim Kuramamak” aşamasının verileri “Iort” kısmında görülmektedir. Ölçeğin son 5 sorusu “Rahatlıktan Vazgeçmek” aşamasının verileri ise “Vort” kısmında görülmektedir. Bu tabloya göre ölçeğin dört aşamasında da kadınların ortalama nomofobi düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğuna varılmıştır.

Group Statistics

	Okul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Bort	Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	3,2575	1,65200	,16520
	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	129	3,1996	1,47749	,13009
Eort	Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	3,1220	1,52684	,15268
	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	129	3,1860	1,39288	,12264
Iort	Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	3,3383	1,61284	,16128
	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	129	3,2364	1,63096	,14360
Vort	Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	2,3740	1,34710	,13471
	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	129	2,2047	1,24385	,10951

Yukarıdaki tabloda ise ölçeğin 4 aşamasının ortalama verilerinin katılımcıların okul türlerine oranla karşılaştırılması verilmiştir. Bu tabloya göre ölçeğin “Bilgiye Ulaşamama” (Bort), “İletişim Kuramamak” (Iort), “Rahatlıktan Vazgeçmek” (Vort) aşamalarında Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi öğrencilerine oranla nomofobik düzeyinin daha yüksek olduğu yalnız “Bağlantıyı Kaybetmek” (Eort) aşamasında Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi öğrencilerine oranla düşük kaldığı görülmüştür.

Aşağıda ise ölçek verilerinin ortalama değerlerinin katılımcılardan istenen özel veriler ile karşılaştırılması görülmektedir:

olcort * Sınıf

olcort			
Sınıf	Mean	N	Std. Deviation
9. Sınıf	2,9349	73	1,31784
10. Sınıf	3,1242	60	1,08949
11. Sınıf	2,9013	75	1,10738
12. Sınıf	3,0976	21	1,41213
Total	2,9884	229	1,19912

Yandaki grafik anket verilerinin ortalamasının katılımcıların sınıf düzeylerine göre değişimini göstermektedir. Bu tabloya göre en çok nomofobik davranış gösteren sınıf düzeyi 10. sınıflar olmuştur. En az nomofobik davranış gösteren sınıf düzeyi ise 11. sınıflar olmuştur.

olcort * Okul

olcort			
Okul	Mean	N	Std. Deviation
Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3,0270	100	1,22054
Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	2,9585	129	1,18615
Total	2,9884	229	1,19912

Yandaki grafik ise anket verilerinin ortalamasının okul türlerine göre değişimini göstermektedir. Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesine oranla daha fazla nomofobik davranış gösterdiği saptanmıştır.

olcort * Cinsiyet

olcort			
Cinsiyet	Mean	N	Std. Deviation
Erkek	2,8076	139	1,07464
Kadın	3,2678	90	1,32774
Total	2,9884	229	1,19912

Yandaki grafik anket verilerinin ortalamasının katılımcıların cinsiyetlerine göre değişimini göstermektedir. Bu tabloya göre kadınların erkeklere oranla daha fazla nomofobik davranış sergilediğine ulaşılmıştır.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Bort	229	3,2249	1,55286	,10262
Eort	229	3,1581	1,44998	,09582
Iort	229	3,2809	1,62031	,10707
Vort	229	2,2786	1,28981	,08523

Bu verilere dayanarak ölçek analizi sonucu katılımcıların en çok sırasıyla 3,4,1 ve 2. aşamalardan en çok etkilendikleri görülmüştür. Sonuç olarak katılımcıların büyük oranı “İletişim Kuramamak”

konusunda büyük korkulara sahip olmaktadır ve en çok bu alanda nomofobik davranış düzeyleri artmaktadır. Katılımcıların “İletişim Kuramamak”tan sonra en çok “Rahatlıktan Vazgeçmek” konusunda korkulara sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların en az nomofobik davranış gösterdikleri alan ve katılımcıları en az etkileyen alan ise “Bağlantıyı Kaybetmek” olmuştur.

Bu çalışma ile katılımcıların büyük çoğunluğunun telefonda uzak kalma korkusuna sahip oldukları görülmüştür. Akıllı telefonlarından belirli bir süre ayrı kalan katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda nomofobik davranışlar sergilediği kanıtlanmıştır.

Soruların tamamına ekler bölümünden ulaşılabilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma farklı lise türlerinde bulunan 9, 10,11 ve 12. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin nomofobi düzeylerini ve nomofobi sürecinde yaşadıkları duygu durumlarını karşılaştırmak için yapılmıştır.

Bakıldığında her iki okulda da nomofobi düzeylerinin fazla olduğu görülmektedir fakat Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde nomofobi görülme oranı Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi’ne göre daha fazladır. Giriş kısmında bahsettiğimiz çalışmalara ve kendi anket sonuçlarımıza dayanarak nomofobinin artmasının öğrencilerin

okul başarısını düşürdüğünü ve bunun da öğrencinin lise öğreniminin akademik başarı ortalamasının daha düşük bir okulda seyretmesine sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Sınav kaygısı en düşük iki okul türünden (Yaman,2020) biri olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin ekran sürelerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öneriler

Gelişen mobil telefon teknolojisi ile beraberinde artan nomofobiye dikkat çekici ve günümüzü etkileyen bir seviyeye ulaşmıştır. Bu etkileri en az seviyeye indirmek için nomofobi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde öğrencilere yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Ders esnasında mobil telefon kullanımıyla alakalı kararlar derinlemesine araştırmalar sonucunda verilmelidir. Bu kararın doğrultusunda konu hakkında okul müdürleri ,öğretmenler, öğrenciler ve veliler bilinçlendirilmelidir.

Nomofobi toplumun hemen hemen her kesimini ilgilendiren bir konu olması sebebiyle, bakanlık tarafından görevlendirilecek uzmanların; aileye ,okul dışında öğrencinin nomofobiden etkilenmeden okula yönelik verimli ders çalışabilmesi için gerekli ortamın sağlanması hususunda bilgilendirici eğitimler vermelidir.

Nomofobi düzeyi yüksek öğrenciler okulun rehberlik servisi ve aile iş birliği ile psikolojik destek merkezlerine yönlendirilmelidir.

Telefon bağımlılığını en aza indiren, ekran süresi, çevrimiçi etkinlik ve uygulama kullanımı konusunda kısıtlamalar sağlayan telefon uygulamaları okullarda aktif olarak kullanılmalıdır.

Kaynakça

Anshari, M. A. (2019). Smartphone addictions and nomophobia among youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, s. 242-247.

Correia, Y. C. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. s. 130–137.

Elif Çelik, M. G. (2022). COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİ SÜRECİNDE ADÖLESANLARIN EKCRAN KULLANIMI, DEPRESYON DURUMLARI VE ANTROPOMETRİK ÖLÇÜMLERİNDEKİ DEĞİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*.

Grant JE, P. M., A, W., & DA, G. (2010). Introduction to behavioral addictions, *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*.

Haluk ERDEM, D. G. (2016). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE MOBİL TELEFON YOKSUNLUĞU KORKUSUNUN (NOMOFOBİ) AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ.

Haug S, C. R. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, s. 299–307.

Jason M. Nagata, M. M., Catherine A. Cortez, B., & Cattle, C. J. (2021). Screen Time Use Among US Adolescents During the COVID-19 Pandemic.

Kantarçı Ö, Ö. M. (2017). Dijitalleşen dünyada ekonominin itici gücü: E-ticaret. *TUSIAD Yayınları*.

KEMP, S. (tarih yok). 2023 KEY DIGITAL THEMES FOR 2023. [dataportal: https://dataportal.com/reports/looking-ahead-to-what-2023-holds](https://dataportal.com/reports/looking-ahead-to-what-2023-holds) adresinden alındı

KUYUCU, M. (2017). *Global Media Journal TR Edition* Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı:“Akıllı telefon (kolik)” üniversite gençliği. s. 328-359.

Louragli, I. A. (2018). Evaluation of the nomophobia prevalence and its impact on schools performance among adolescents in Morocco. *Problems of Psychology in the 21st Century*, s. 84-94.

Mendoza, J. S. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: the influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, s. 86, 52-60.

Prasad, M., Patthi, B., Singla, A., Gupta, R., Saha, S., . . . Pandita, R. v. (2017). Nomophobia: across-sectional study to assess mobile phone usage among dental students. *Journal of Clinical and Diag.*

Prevalence, A. g. (tarih yok).

SecurEnvoy. (2012). 66% of the population suffer from Nomophobia the fear of being without their phone.

Tohumcu, M. (2018). İnternet ve Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Benlik Saygısı ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.

YAMAN, N. (2020). FARKLI LİSE TÜRÜNDE OLAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ UYKU KALİTELERİ İLE İLİŞKİSİ. s. 9.

Yapıcı, S. D. (2018). Lise Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Yıldırım, A. g., Sumuer, E., Muğla, M. A., & Yildirim, S. (2015). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students.



PARA İLE SATILAMAZ

