



EYFOR 16

BİLDİRİ TAM METİNLERİ KİTABI



ANKARA 2025

www.eyuder.org

EYFOR 16

BİLDİRİ TAM METİNLERİ KİTABI



XVI. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİM FORUMU

BİLDİRİ TAM METİNLERİ KİTABI

30 Nisan-4 Mayıs 2025 Antalya

E-ISBN: 978-625-92538-0-0

Kitap, EYFOR XVI'da sunumu yapılan bildirilerin tam metinleri olup özetlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Mayıs 2025, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Dr. Emel Aydın

Dr. Gülten Türkan Gürer

Dr. Nihan Çağlar Karaca

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti: eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti: forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

DÜZENLEME KURULU	8
ONURSAL BAŞKANLAR	8
DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI	8
EYFOR-16 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER.....	8
DÜZENLEME – BİLİM KURULU ÜYELERİ.....	8
EYFOR-16 YAYIN VE EĞİTİM KOORDİNATÖRÜ	15
ÇALIŞMA EKİPLERİ	15
BİLDİRİ ÖZETLERİ	17
EĞİTİMDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ OTONOM ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: VERİ TABANLI BİR YAKLAŞIM ..	18
BÜNYAMİN KIVILCIM, HASAN BORUZA, ...	18
İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UYKU DÜZENİ VE AKADEMİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ...	32
ÖZNUR ÇELİK, ŞİRİN KARADON,.....	32
ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA DİNİ SEMBOLLERİN TOPLUMSAL HAYATA ETKİSİ: MAKEDONYA ÖRNEĞİ "İZLENİMLERİM"	35
ÖZNUR ÇELİK,.....	35
MESLEKİ EĞİTİMDE STAJ DEĞERLENDİRMESİNDE YAPAY ZEKA VE OTOMASYON DESTEKLİ DİJİTAL İÇERİK TABANLI YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR	43
HASAN BORUZA, BÜNYAMİN KIVILCIM, ...	43
SİHİZM'İN KUTSAL METİNLERİ VE EĞİTİMDEKİ DEĞER ANLAYIŞI.....	60
ÖZNUR ÇELİK,.....	60
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARINA YAKLAŞIMLARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZ YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ	66
SEVİLAY YILMAZ, ...	66
MESLEK SEÇİMİNDE AİLENİN ETKİSİ.....	78
SERHAT AYAR, FATİH GÜVEN, ERDEM ÖZDEMİR, ...	78
OKULÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMLERİ İLE VELİLERİN DİJİTAL OYUN REHBERLİK STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	93
MERAL YAVANOĞLU AKYOL,.....	93
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM GÖREN OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ EĞİTİM SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	129
HALİL ÖZKARACA,.....	129
TÜRKİYE'NİN GÜVENLİK ALANINDA KOMŞU ÜLKELERLE İLİŞKİLERİNİN KENDİNE ÖZGÜNLÜĞÜ	156
MURTALİBOVA MALİKA, ...	156
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİNDEN BİRİ OLARAK KADINLARIN KAMU YÖNETİMİNDEKİ ROLÜNÜN ARTIRILMASI	165
MADAMİNOVA DURDONA,.....	165
TARİHTE KADINLAR: ORTA ÇAĞ'DAN MODERN ÇAĞ'A	174
DİLORAM BABAJANOVA,.....	174
DİJİTAL DEYİMLER	182
MELEK AYLİN KIRCA,.....	182

YEDİNCİ NESİL CİHAN ARA BEGÜM BABUR.....	187
DİLAROM YORMATOVA,.....	187
ÇOCUĞUN KENDİNİ İFADE ETME YOLU: DERLEME.....	190
NEZAHAT HAMİDEN KARACA, MELEK ÇOLAK, FEYZA BAYBARS, HİLAL KARAER, ŞENAY YAVUZ,.....	190
BİLGİ SİSTEMİNDE WILLIAM JAMES'İN GERÇEK SORUNUNUN YORUMU	205
GULNOZ RUZMATOVA, ...	205
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME	218
ERHAN DOLAPCI, GÖKHAN SAVAŞ, KÜRŞAT ARSLAN,.....	218
SU AYAK İZİ: BİREYSEL VE KÜRESEL ÖNEMİ	233
ÖZLEM BAKBAK, NİHAL ALBAYRAK, MELEHAT İPKIRAN DENİZCİLER, ...	233
YAŞAMIN İÇİNDE İNGİLİZCE	236
SELİHA BAŞDAĞ, İLAYDA ÖZCAN, NİHAL KURUL,.....	236
ECOTINGS PROJESİ: SOSYAL ÖĞRENME TEMELLİ TEKNOLOJİ VE ÇEVRE EĞİTİMİ	245
MUHAMMET MERMER, ÖYMEN ÖZBEY, GÜLSEN AŞIKLI, SANDRO DE GREGORIO, SARA BLANC CLAVERO, ...	245
KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE ULUSLARARASI BAKIŞ AÇISI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI (BULGARİSTAN ÖRNEĞİ)	253
ŞAHİN DEĞER, YUSUF CİHAT AS, DERYA BAŞARAN, GÜLSEVİN ŞEKER, AYFER DUTOĞLU DÜNDAR, ...	253
BÜNYESİNDE ÖZEL EĞİTİM SINIFI BULUNAN OKUL YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL EĞİTİM SINIFLARININ İNCELENMESİ (KIRKLARELİ ÖRNEĞİ)	278
ŞAHİN DEĞER, ...	278
ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ (KIRKLARELİ ÖRNEĞİ)	291
ŞAHİN DEĞER, DERYA BAŞARAN, AYFER DUTOĞLU DÜNDAR,.....	291
BİR GÜLÜMSEME YETER, KÜÇÜK BİR JEST, BÜYÜK ETKİ	306
EMİNE KAPUCU,.....	306
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMİ: ÇABAÇAM DENEYİMİ	314
AYLİN DIRİCAN,.....	314
GÖLGE ÖĞRETMENLİK.....	321
LEYLA KAHRAMAN TOPAKKAYA, ...	321
OKUMA KÜLTÜRÜNÜ DESTEKLEMESİ AÇISINDAN HALK EĞİTİMİ KURS PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	324
METİN BOZKURT, ...	324
DİJİTAL YERLİ Z KUŞAĞININ ANLIK DENEYİM KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİLERİ.....	341
EJDER ÇELİK, EMİNE BABAOĞLAN, ...	341
EĞİTİMDE YERELLEŞME VE KÜRESELLEŞME ARASINDAKİ ÇATIŞMASI.....	353
EMİNE BABAOĞLAN, EJDER ÇELİK, ...	353
MESLEK LİSELERİNDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİNE YÖNELİK BİLİNÇ VE TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	368
REFET ÇAĞIN, HÜLYA ŞENOL, SERDAL IŞIKTAŞ, ...	368
KÜLTÜRÜN MÜZİKLE DANSI	391
RÜVEYDA ÇOK, ...	391

“NOKTALA-MOJİ” ADLI KUTU OYUNUYLA YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARININ ÖĞRETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM	396
MEHMET KUTLU, ...	396
KARADENİZ’DE MİTOLOJİK ROTALAR - İASON’DAN YASON’A ALTIN POST YOLCULUĞU	421
BURCU EREN, ...	421
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YAŞAM BECERİLERİ İLE SOSYAL DUYGUSAL İYİ OLUŞ VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	439
NEZAHAT HAMİDEN KARACA, TUBA GÖZLET, GÜLER CAN, HİLAL KARAER, ...	439
2018 VE MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINA GÖRE YAZILMIŞ DERS KİTAPLARINDA COĞRAFYA İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	453
MEHMET ÜLGER, ...	453
UÇURTMA VE BEN (BİR E TWİNNİNG PROJESİ)	469
ÖZDEN UĞUZ, ESRA ŞENOCAK, ...	469
OYUNLAŞTIRMA VE SANAL GERÇEKLIK TABANLI SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ: TÜRKİYE VE DÜNYA PERSPEKTİFİ	475
İREM KOCAKAPLAN	475
VAKA TEKNOLOJİSİNE DAYALI RUSÇA DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER'DE ÇAĞDAŞ DİL EĞİTİM UYGULAMALARI.....	486
SEVİL PİRİYEVA KARAMAN, BAKYT AİTBAYEVA, ...	486
"YABANCI DİL" DERSLERİNDE YENİLİKÇİ VE YARATICI ÖĞRENME TEKNOLOJİLERİ.....	494
AUYELBEKOVA ASSEL NURLANOVNA, ...	494
TÜRK HALKLARININ ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ ORTAK ÖZELLİKLER.....	504
GULNUR BELGİBAYEVA, ZHORAIEVA N., ...	504
ORTAOKULDA GELİŞİMSEL BİYOLOJİ DERS ÇALIŞMASI YAKLAŞIMININ ÖNEMİ	512
MAMBETOVA LAZZAT, TLEGENOVA KULAIŞA, ...	512
THE EXPERIENCE OF DEVELOPING STEM COMPETENCIES IN FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS	533
KHADİSHA ABDRAKHMANOVA, ROZA KADIRBAYEVA, ELMİRA ZHAPPARBERGENOVA, ...	533
KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASI: DİJİTAL KAYNAKLARIN ARŞİVLENMESİNDE KÜTÜPHANENİN ROLÜ ...	545
ROZA TUKENOVA, DANAGUL SEITIMBETOVA, ...	545
DEVLET YÖNETİM SİSTEMİ KONUSU: KADININ SOSYO-POLİTİK HAYATTA YERİ.....	555
NODIRAKHAN NİSHONOVA RAYIMJONOVNA, ...	555
EĞİTİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME TEKNOLOJİSİ	564
ALDANAZAR AMİRBEKULY, ROZA KADIRBAYEVA, ALMİRA İBAŞOVA, MADİNE DZAMANKARAEVA, ...	564
KÜRESELLEŞMENİN ZORLUKLARI, DÜNYAYA ENTEGRASYON EĞİTİM ALANI.....	580
MAKEEVA AİDA SHAILOOBEOVNA, MAKEEVA AİGERİM SHARSHENBEKOVNA, ...	580
HALK OYUNLARI ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ VE EĞİTİM REFORMUNUN TEMELİDİR	586
UMETOV TAALAIKBEK EGEMBERDİEVİCH, ...	586
PEDAGOJİK DOKUNUŞUN ANA İŞARETİ, ÖĞRETMENİN KİŞİLİĞİNİN AHLAKİ KÜLTÜRÜDÜR	592
KOBLANOVA ONGARKUL, ...	592
WAYS TO IMPROVE THE SKILL OF PHYSICAL MOVEMENT OF ADOLESCENTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES.....	602
SERİMBETOV ZH. SH., RUSTEMOV M.M, MUSA M.O., ...	602

MONUMENT TO ONE OF THE HEROES OF THE "BOOK OF KORKYT ATA" FROM THE TIME OF OGUZ IN	
SYRDARYA – OKSHY ATA	614
AMANGUL AIDAROVA, ...	614
CEDİDLER, DÜŞÜNCENİN ÖNCÜLERİ/AYDINLARIDIR.	621
SAYYORA TUYCHIEVA, ...	621
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GERİ DÖNÜŞ EĞİLİMLERİ: GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	631
AYŞE BURCU ASLAN, ...	631

DÜZENLEME KURULU

ONURSAL BAŞKANLAR

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Zonguldak Bülent Ecevit
Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Uğur ÜNAL
Gazi Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Yılmaz CAN
Giresun Üniversitesi Rektörü

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Doç. Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER/ULEDEF
Genel Başkanı

Prof. Dr. Ali AZAR
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Giresun Üniversitesi
Eğitim Fak. Dekanı

EYFOR-16 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER

Prof. Dr. Temel ÇALIK
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
EYUDER

DÜZENLEME – BİLİM KURULU ÜYELERİ

Ünvanı	Adı Soyadı	Üniversitesi
Prof. Dr.	A. Çağrı BİBER	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Abdulkadir TUNA	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali AZAR	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali AKSU	Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr.	Atila ÇAĞLAR	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Ayhan URAL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	B. Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Bahattin AYDINLI	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Berat AHİ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr.	Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr.	Esra KABATAŞ MEMİŞ	
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ferudun SEZGİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Göksal BİLGİCİ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Güler TULUK	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Gülgün ALPHAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr.	Hüseyin YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	İlhan GÜNBAYI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr.	İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr.	İsmail KARAKAYA	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Kemal KAYIKÇI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Lütfi İNCİKABI	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr.	Mihriban KARADENİZ HOCASALIOĞLU	
Prof. Dr.	Murat PEKTAŞ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr.	Musa SARI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Serçin KARATAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Seyithn DEMİRDAĞ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Tevfik UZUN	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr.	Turan Akman ERKILIÇ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr.	Turker KURT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Türkan ARGON	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr.	Vicdan ALTINOK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr.	Yasin ÜNAL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Zekeriya YERLİKAYA	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	Dicle Üniversitesi

Doç. Dr.	Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Ahmet YILDIRIM	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr.	Akif KÖSE	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	Gence Devlet Üniversitesi
Doç. Dr.	Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Banu ÇULHA ÖZBAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Banu ÖZEVİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Bayram GÖKBULUT	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilal YILDIRIM	İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr.	Burcu ÖZTÜRK	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Çınla ŞEKER	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Elif YÖYEN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Emine KARASU AVCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Emine Seda KOÇ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr.	Emre ER	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Emre SÖNMEZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Erdoğan DOĞRU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Erkan YANATEŞ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Erol TOPAL	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Esen ALTUNAY	Ege Üniversitesi
Doç. Dr.	Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Esra TÖRE	Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr.	Fatih ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Fatmanur ÖZEN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	Feyza ALİUSTAOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Fulya ZORLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr.	Gökhan UYANIK	Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr.	Gökhan KAYA	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Gözde İNAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr.	Gülten ŞENDUR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr.	Halil Coskun CELİK	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr.	Halil İbrahim AKYÜZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Hasan Yücel ERTEM	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	İsparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr.	İbrahim KEPÇEOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	İlkay Aşkın TEKKOL	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	İsa YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Kazım BİBER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr.	M. Koray SERİN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	Gence Devlet Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet DURNALI	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr.	Melike FAİZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Muhammet SALMAN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Mukaddes ÖRS	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.	Murat POLAT	Niğde Ömer Halisdemir
Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr.	NAdir YURTOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Necla FIRAT	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr.	Okan BİLGİN	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Ömür ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr.	PINAR AYYILDIZ	Lokman Hekim Üniversitesi
Doç. Dr.	Rahman ÇAKIR	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr.	Ramazan Şamil	
Doç. Dr.	Şahin ŞİMŞEK	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Selçuk ARIK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr.	Selçuk ILGAZ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr.	Selin OYAN	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Şenol SEZER	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr.	Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr.	Zekeriya AKKUŞ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bahar KULOĞLU	Sivas Bilim Ve Teknoloji Üni
Dr. Öğr. Üyesi	Birgül ULUTAŞ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Canan ALBEZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Duygu TÜRKOĞLU	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	Trazon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Engin BAYRA	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Eray KARA	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Fatih Mutlu ÖZBİLEN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Fethi TURAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan SAVAŞ	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa Ünivrsiesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	Ankara Üniersitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Kadir YÜCEL	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Melike GÜNBEY	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Mevsim Zengin	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Naim ÜNVER	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	Nevşehir Hacı Bayam Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	Ankara Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Selçuk TURAN	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Yasemin KALAYCI	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Yeliz ÇELEN	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Zekiye ÖZGÜR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	Bitlis Eren Üniversitesi
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör.	Özge ENGİN	Avrasya Üniversitesi
Arş. Gör.	Yakup Batuhan ARSLAN	Gazi Üniversitesi
Dr.	Burcu TÜRKKAS ANASIZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr.	Elif SEYLİM	MEB
Dr.	Emine DOĞAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.	Erhan DOLAPÇI	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Funda UĞURLU	Bandırma Onyedİ Eylül Üniversitesi
Dr.	Güler KOÇAK	MEB Ttkb
Dr.	Gülten Türkan GÜRER	MEB Özel Öğretim Kurumları
Dr.	Halil Mesut BAYLAK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Hasan Hüseyin SELVİ	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Hatice BİLGİN	Modern Bilimler Akademisi

Dr.	Kübra YENEL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Metin BOZKURT	MEB
Dr.	Nilgün BAKKALOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr.	Nurdan KELEŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr.	Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Oktay AKSOY	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Oktay AKSOY	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Su ERTÜRK	Gazi Üniversitesi
Dr.	Şule ŞAHİN DOĞRUER	
Dr.	Veysel Bilal ARSLANKARA	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Zekeriya DEMETGÜL	MEB
Dr.	Zeynep BUMİN SÖZEN	Gazi Üniversitesi
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB

EYFOR-16 YAYIN VE EĞİTİM KOORDİNATÖRÜ

Murat KOÇALI
Milli Eğitim Bakanlığı

ÇALIŞMA EKİPLERİ

AD	SOYAD	GÖREV
Ömercan	ŞENTÜRK	Kongre Koordinasyon Sorumlusu
Ahmet	AŞKAR	EYUDER - Koordinasyon
Aysel	DEMİR	Yabancı Katılımcı Koordinasyon
Barış Semih	YAZICI	EYUDER - Koordinasyon
Batuhan	ÇELİK	EYUDER - Koordinasyon
Birol	KILIÇ	EYUDER - Koordinasyon

Canan	KÖSE KÜTÜK	EYUDER - Koordinasyon
Dinçer	BEKTAŞ	EYUDER - Koordinasyon
Durali	AKSU	EYUDER - Koordinasyon
Elif	ARKALI	EYUDER - Koordinasyon
Engin	GÖKYILDIZ	EYUDER - Koordinasyon
Gökçen	BALAT	EYUDER - Koordinasyon
Gülnura	BABAŞOVA	Yabancı Katılımcı Koordinasyon
Gülbahar Dilek	ÖRENLİLİ	EYUDER - Koordinasyon
Gülşah	ÖZER	EYUDER - Koordinasyon
Hüseyin	SIHAT	EYUDER - Koordinasyon
Hüseyin	ÜNSAL	EYUDER - Koordinasyon
Hilal	PEKER	Koordinasyon
Özcan	TURAN	EYUDER - Koordinasyon
Özgür Mutlu	ÖZTÜRK	EYUDER - Koordinasyon
Pervin	HAZAR OKUYUCU	EYUDER - Koordinasyon
Saim	İŞÇİ	EYUDER - Koordinasyon
Sevil	PİRİYEVA	Yabancı Katılımcı Koordinasyon
Selim Sırrı	YALÇIN	EYUDER - Koordinasyon
Serap	OKUR ARSLAN	EYUDER - Koordinasyon
Sercan	VARKAN	EYUDER - Koordinasyon
Sonaray	KÖSE	EYUDER - Koordinasyon
Yakup Batuhan	ARSLAN	Koordinasyon
Yaşar	DİLBER	EYUDER - Koordinasyon
Zehra	GÜL KÖYCÜ	EYUDER - Koordinasyon

BİLDİRİ ÖZETLERİ

EĞİTİMDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ OTONOM ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: VERİ TABANLI BİR YAKLAŞIM

Bünyamin Kıvılcım¹, Hasan Boruza²,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırmak ve geleneksel yöntemlerin eksikliklerini gidermek için yapay zekâ destekli bir sistem geliştirmektir. Bu sistem, öğrencilerin derse katılım oranları, dikkat seviyeleri ve grup içi performanslarını daha nesnel bir şekilde analiz ederek öğretmenlerin ders planlamalarını optimize etmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Çalışma, yapay zekâ ve görüntü işleme teknolojilerinden yararlanarak sınıf içi öğrenci davranışlarını analiz etmeyi amaçlayan bir model üzerine kuruludur. Araştırmanın ana kümesini farklı sınıflardaki öğrenciler oluşturmuş, örneklem ise seçilen bir sınıfta uygulanmıştır. Araştırmada yüksek çözünürlüklü kameralar ve özel yazılım kullanılarak, öğrencilerin derse katılımı, doğru cevap oranları, dikkat süreleri gibi veriler toplanmış ve sayısal verilere dönüştürülmüştür. Veriler, istatistiksel analiz ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin derse katılım oranları, dikkat süreleri ve grup içi etkileşimleri analiz edilmiştir. Özellikle, sınıf içindeki öğrenci performansındaki değişiklikler, derse katılım oranlarının arttığını göstermektedir.

Çalışma, yapay zekâ destekli sistemlerin eğitimde daha verimli ve nesnel bir değerlendirme süreci sunduğunu ortaya koymuştur. Gelecekte, bu tür sistemlerin eğitimde daha geniş çapta uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Performansı, Veri Analizi, Eğitim Teknolojileri

ARTIFICIAL INTELLIGENCE-ASSISTED AUTONOMOUS ASSESSMENT AND EVALUATION IN EDUCATION: A DATA-DRIVEN APPROACH

Abstract

The aim of this study is to enhance the effectiveness of measurement and evaluation processes in education and to address the shortcomings of traditional methods by developing an artificial intelligence-supported system. This system analyzes students' participation rates, attention levels, and group performance in a more objective way, helping teachers optimize their lesson planning.

The study is based on a model that utilizes artificial intelligence and image processing technologies to analyze classroom student behavior. The main population of the study consists of students from different classrooms, with a selected class being used as the sample. In this study, high-resolution cameras and specialized software were used to collect data on students' participation in lessons,

¹ Öğretmen, Ordu / Altınordu,, bunyaminkivilcim@hotmail.com

² Öğretmen, Ordu / Altınordu, hboruza@gmail.com

correct answer rates, attention spans, and other behaviors, converting these into numerical data. The collected data were evaluated using statistical analysis.

The findings show that students' participation rates, attention spans, and group interactions were analyzed. Specifically, changes in student performance within the classroom indicated an increase in participation rates.

The study demonstrates that AI-supported systems provide a more efficient and objective evaluation process in education. It is recommended that such systems be applied on a broader scale in the future.

Keywords: Artificial Intelligence, Measurement and Evaluation, Classroom Performance, Data Analysis, Educational Technologies

1. GİRİŞ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmak ve öğretim yöntemlerinin başarısını değerlendirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, genellikle öğrencilerin bilgi seviyelerini belirli bir zaman diliminde ölçmeye odaklanırken, bu süreçlerde öğrencilerin bireysel farklılıkları, duygusal katılım ve uzun vadeli gelişim gibi önemli unsurlar göz ardı edilmektedir. Bu kısıtlamalar, eğitimde daha kapsamlı ve objektif bir değerlendirme anlayışının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır (Stiggins, 2007). Öğrencilerin başarıları genellikle yalnızca test sonuçları veya sınav puanlarıyla ölçülürken, bu tür ölçümler öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini yeterince yansıtamamaktadır (Doğanay, 2007). Ayrıca, geleneksel ölçme yöntemlerinde nesnelliğin eksikliği, özellikle öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini engellemektedir.

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) ve veri analitiği teknolojilerinin eğitimde entegrasyonu, bu sorunlara çözüm getirebilecek büyük bir potansiyel taşımaktadır. YZ tabanlı sistemler, eğitimde veri toplama, analiz etme ve geri bildirim sağlama süreçlerini daha verimli hale getirerek öğretim sürecini iyileştirebilir (Wu & Sun, 2013). YZ destekli sistemler, öğrenme ortamlarındaki karmaşıklığı daha iyi anlayarak, öğrencilerin katılım düzeyleri, dikkat süreleri ve etkileşim sıklıkları gibi faktörleri nesnel bir şekilde ölçebilmektedir (Hof & Wolf, 2014). Bu teknoloji, sınıf içindeki davranışları gerçek zamanlı olarak izler ve öğretmenlere öğrenci başarılarını sadece akademik anlamda değil, sosyal ve duygusal açıdan da daha bütüncül bir şekilde değerlendirme imkânı sunar.

Bu çalışmada, sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerini modernize etmek ve eğitim etkinliğini artırmak amacıyla yapay zekâ destekli bir otonom ölçme ve değerlendirme sistemi önerilmektedir. Bu sistem, iki yüksek çözünürlüklü kamera, bir dizüstü bilgisayar ve özel bir yazılım bileşeninden oluşmaktadır. Kameralar, sınıfta öğrencilerin hareketlerini, katılım düzeylerini, dikkat sürelerini ve grup çalışmasındaki performanslarını kaydederken, yazılım bu verileri analiz ederek öğretmenlere

kapsamlı raporlar sunmaktadır. Bu sistem, eğitimde daha nesnel, kişiselleştirilmiş ve dinamik bir değerlendirme yaklaşımı sağlayarak, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerini daha ayrıntılı bir şekilde takip etmelerine olanak tanımaktadır (Erdal, 2007).

Önerilen sistemin en yenilikçi yönlerinden biri, Sınıf Performans İndeksi (SPI) adı verilen bir değerlendirme modelinin uygulanmasıdır. SPI, öğrencilerin derse katılım oranlarını, dikkat seviyelerini, parmak kaldırma sıklıklarını ve grup çalışmalarındaki etkinliklerini sayısal verilere dönüştürerek sınıfın genel performansını görselleştirmektedir. Sistem, öğrencilerin bireysel performanslarını geçmiş derslerle karşılaştırarak, ders sırasında meydana gelen performans değişikliklerini analiz etmektedir. Ayrıca, yorgunluk ve dikkat dağınıklıklarını tespit ederek öğretmenlere ders işleme stratejilerini optimize etme önerilerinde bulunmaktadır. Bu tür yenilikçi değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlerin derslerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun müdahalelerde bulunmalarına olanak tanımaktadır (Stiggins, 2007).

Bu çalışma, eğitimdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerini, yapay zekâ ve veri analitiği araçları ile yeniden şekillendirerek, daha nesnel, veriye dayalı ve kişiselleştirilmiş bir değerlendirme ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin yalnızca akademik performansları değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri de bu sistemle izlenebilir ve değerlendirilir. Bu çözüm, öğretmenlerin öğrenci başarısını daha doğru bir şekilde analiz etmelerini sağlarken, eğitim sürecine yönelik daha bilinçli ve etkili kararlar almayı mümkün kılmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Eğitimde teknoloji entegrasyonu, özellikle yapay zekâ (YZ) ve veri analitiği alanlarında son yıllarda hızla gelişmiştir. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine incelemeyi, öğretim stratejilerini optimize etmeyi ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamaktadır. Aşağıda, bu alandaki güncel araştırmalar ve uygulamalar özetlenmiştir.

Eğitimde Yapay Zekâ ve Veri Analitiği Uygulamaları

Son yıllarda yayımlanan birçok çalışma, yapay zekânın eğitimdeki uygulamalarını kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Özellikle 2024 yılında yayımlanan bir araştırma, yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme, akıllı asistanlar ve etik kaygıları ele almış ve bu teknolojilerin küresel eğitim trendlerini nasıl şekillendirdiğini tartışmıştır. Bu çalışma, eğitimde yapay zekânın entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır (Yapay Zekâ Alanında Güncel Uygulamalar, 2024). Yine 2023'te yayımlanan bir başka çalışma, öğrenme analitiği entegrasyonunun pedagojik kararlar ve kişiselleştirilmiş müdahaleler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin stres seviyeleri, merakları ve çalışma yöntemleri gibi verileri analiz ederek öğretim stratejilerinin nasıl optimize edilebileceğine dair önemli bulgular sunmuştur (Öğrenme Analitiği ve Pedagojik Kararlar, 2023).

Eğitimde Yapay Zekâ Konulu Çalışmaların Analizi

2024 yılı itibarıyla yapılan bir betimsel analiz, Türkiye'deki eğitimde yapay zekâ konulu araştırmaların kapsamını incelemiştir. Bu çalışma, eğitimde yapay zekâ alanındaki güncel araştırmalara genel bir bakış sunarak, bu teknolojilerin eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanıldığına dair önemli veriler ortaya koymuştur (Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim, 2024).

Eğitimde Yapay Zekâ ve Veri Bilimi Uygulamaları

Yapay zekâ ve veri bilimi uygulamaları üzerine yapılan bir diğer inceleme, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyan yapay zekâ sistemlerini ele almıştır. Bu sistemler, öğretmenlere öğrenci verilerini analiz etme ve öğretim yöntemlerini geliştirme fırsatı sunarak, daha kişiselleştirilmiş ve etkili bir öğretim ortamı yaratılmasını sağlamaktadır (Yapay Zekâ ve Veri Bilimi Uygulamaları, 2023).

Yapay Zekâ ve Eğitim Geleceği

Yapay zekânın eğitimin geleceğine olan etkileri üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâ ile elde edilen verileri değerlendirme, analiz etme ve araştırma becerileri gibi yeni becerilere ihtiyaç duyacakları vurgulanmıştır. Bu tür gelişmeler, öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkili şekilde kişiselleştirmelerine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine olanak sağlamaktadır (Yapay Zekâ ve Eğitim Geleceği, 2024).

Yapılan araştırmalar, yapay zekâ ve veri analitiği teknolojilerinin eğitimdeki rolünü ve potansiyelini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Bu teknolojilerin entegrasyonu, öğretim süreçlerini iyileştirmek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun öğrenme deneyimleri sunmak ve eğitimde daha nesnel bir değerlendirme ortamı yaratmak adına büyük bir potansiyele sahiptir.

2.1. Yapay Zekâ ve Eğitimdeki Rolü

Yapay zekâ, eğitimde öğretim ve değerlendirme süreçlerini iyileştirmek amacıyla kullanıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimini optimize etmelerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha kişiselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanır. YZ destekli sistemler, öğrenci verilerini toplamak, analiz etmek ve öğretim stratejilerini buna göre şekillendirmek için güçlü araçlar sunmaktadır. Örneğin, yapay zekâ tabanlı öğrenme platformları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre içerikleri uyarlayarak, her bireyin ihtiyaçlarına daha uygun bir öğrenme deneyimi yaratabilmektedir (Woolf, 2021).

Günümüzdeki YZ sistemleri, yalnızca öğretim içeriğini değil, aynı zamanda öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını da analiz etme yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin derse katılım seviyeleri, dikkat süreleri, etkileşim sıklıkları ve fiziksel hareketleri gibi veriler, YZ algoritmaları aracılığıyla toplanmakta ve analiz edilmektedir (Siemens, 2020). Bu veriler, öğretmenlerin öğrencilerin

öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olmakta ve eğitimde daha veriye dayalı kararlar almalarını sağlamaktadır. YZ' nin eğitimde kullanımı, sadece akademik başarıları ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de gözlemleyebilme fırsatı sunmaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019).

2.2. Veri Tabanlı Eğitimde Değerlendirme

Eğitimde veri analitiği, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan önemli bir araçtır. Geleneksel sınavlar ve testler, öğrenci başarısını yalnızca belirli bir zaman dilimindeki performanslarına göre ölçerken, veri tabanlı yaklaşımlar, öğrenci davranışlarını, öğrenme hızlarını ve etkileşimleri daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmektedir (Hernández et al., 2020). Eğitimde veri analitiği, öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerini, öğretim materyalleriyle etkileşim düzeylerini ve öğrenme süreçlerini izlemek için kullanılmaktadır. Bu süreç, öğrenme analitiklerinin, yani öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmek için verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinin bir parçasıdır (Ferguson, 2017).

Veri tabanlı değerlendirme, aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci performansını daha doğru ve objektif bir şekilde izlemelerini sağlar. Öğrencilerin performanslarını, katılım düzeylerini, sorulara cevap verme sıklıklarını ve diğer davranışsal verileri analiz ederek, öğretmenler öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilirler. Bu, öğretim sürecinin her aşamasında yapılan iyileştirmelerle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için büyük bir fırsat sunar (Baker et al., 2020). Ayrıca, veri analitiği, öğretmenlere sınıf içi dinamikleri izleme, öğrencilerin gelişim süreçlerini daha doğru şekilde değerlendirme ve öğrenme materyallerini bu verilere dayalı olarak uyarlama imkanı tanır (Pardo et al., 2021).

2.3. Sınıf İçi Etkileşimlerin İzlenmesi ve Performans Analizi

Sınıf içindeki etkileşimlerin izlenmesi, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilerin sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda sınıf içindeki davranışlarını, katılım seviyelerini ve dikkat sürelerini de analiz etmektedir. Yapay zekâ ve görüntü işleme teknolojileri, sınıf içindeki bu etkileşimleri izlemek ve analiz etmek için güçlü araçlar sunmaktadır (McLaren et al., 2019). Bu tür sistemler, öğrenci hareketlerini, parmak kaldırma sıklığını, soru sorma ve cevaplama oranlarını, grup içi etkileşimleri, yüz ifadelerini ve diğer davranışları toplayarak öğretmenlere ayrıntılı raporlar sunmaktadır.

Özellikle sınıf içi katılım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek için önemli bir göstergedir. Araştırmalar, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin ve etkileşim sıklıklarının, öğrenme başarılarını doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Liu et al., 2020). Yapay zekâ destekli sistemler, bu etkileşimlerin izlenmesini kolaylaştırarak, öğretmenlerin dersleri daha verimli hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimleri takip etmeleri

ve ders içindeki odaklanma süresini analiz etmeleri, öğrenci katılımını artırmak için stratejik değişiklikler yapmalarını sağlar (Kizilcec et al., 2020).

2.4. Görüntü İşleme ve YZ Destekli Sınıf İzleme Sistemleri

Görüntü işleme, sınıf içindeki öğrenci etkileşimlerinin izlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zekâ tabanlı görüntü işleme sistemleri, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, yüz ifadelerini ve dikkat durumlarını gerçek zamanlı olarak analiz etmektedir (Zhou et al. 2020). Bu tür sistemler, sınıf içindeki dikkat kaybını tespit edebilir, öğrencilerin yüz ifadelerini analiz ederek ruh halleri hakkında bilgi edinebilir ve öğrencilerin derse olan ilgisini değerlendirebilir. Bu veriler, öğretmenlerin ders sırasında öğrencilerin dikkatini yeniden çekmeye yönelik stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Görüntü işleme teknolojileri aynı zamanda, öğrencilerin grup içi etkileşimlerini, görev dağılımlarını ve işbirliği düzeylerini analiz etme konusunda da kullanılır. Grup çalışmalarındaki etkileşimlerin izlenmesi, hangi öğrencilerin daha fazla işbirliği yaptığını ve hangi grupların daha verimli çalıştığını belirlemek için önemlidir (Zhu et al. 2019). Bu tür veriler, öğretmenlerin grup çalışmalarını daha etkili hale getirmelerine ve öğrencilerin takım içindeki rollerini optimize etmelerine olanak sağlar.

2.5. Otonom Sistemler ve Eğitimdeki Geleceği

Otonom sistemler, eğitimdeki öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Yapay zekâ destekli otonom sınıf izleme sistemleri, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenci performansını izlemelerini ve eğitim süreçlerini optimize etmelerini sağlayan önemli araçlar sunmaktadır (Ferguson et al., 2017). Bu sistemler, öğrenci etkileşimlerini, dikkat sürelerini ve katılım seviyelerini gerçek zamanlı olarak izler ve öğretmenlere önerilerde bulunarak dersin verimliliğini artırmaya çalışır.

Eğitimde otonom sistemlerin geleceği, yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesiyle büyük bir potansiyele sahiptir. Bu sistemler, öğrenci performansını daha doğru bir şekilde analiz edebilir ve öğretmenlerin eğitim sürecine daha veriye dayalı kararlar almasını sağlayabilir. Otonom sistemler, sınıf içindeki her öğrenciyi izleyerek, eğitimde daha kişiselleştirilmiş bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanır ve gelecekte eğitimde daha verimli süreçlerin sağlanmasında önemli bir rol oynayacaktır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, eğitimde yapay zekâ ve veri analitiği kullanarak sınıf içindeki öğrenci performansını izlemek, değerlendirmek ve optimize etmek için bir yöntem tasarlamaktır. Bu doğrultuda, eğitimde yapay zekâ ve veri tabanlı analizlerin entegrasyonu ile öğrencilerin etkileşimleri, katılım düzeyleri ve akademik performanslarının daha doğru bir şekilde ölçülmesi

hedeflenmektedir. Bu bölümde, araştırmanın tasarımı, veri toplama süreçleri, analiz yöntemleri ve sistemin uygulanabilirliğine dair ayrıntılı bir açıklama sunulacaktır.

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kombinasyonunu içeren bir karma araştırma yöntemine dayanmaktadır. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının etkinliğini değerlendirmek amacıyla, sınıf içi etkileşimler, öğrencilerin katılım düzeyleri, yüz ifadeleri, dikkat süreleri ve akademik başarıları gibi veriler toplanarak, analiz edilmektedir. Araştırma, kontrollü bir deneysel tasarımda uygulanmış olup, bir grup öğrenciye YZ destekli eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri sunulacak, diğer bir grup ise geleneksel eğitim yöntemleriyle eğitim alacaktır.

Araştırma tasarımının temel bileşenleri şunlar olacaktır:

Deneysel Grup: YZ destekli araçlar ve veri analitiği kullanılarak eğitilen öğrenci grubu.

Kontrol Grubu: Geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitilen öğrenci grubu.

Ölçüm Kriterleri: Öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içi katılım düzeyleri, etkileşim sıklıkları, yüz ifadeleri, dikkat süreleri ve grup içi performansları.

3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, iki ana kaynaktan sağlanacaktır:

Yapay Zekâ Destekli Öğrenme Platformları: Öğrencilerin etkileşimleri, ders içindeki katılım düzeyleri ve ders materyalleriyle etkileşim sıklıkları dijital ortamda kaydedilecektir. Öğrencilerin davranışları ve başarıları, sistemler aracılığıyla izlenerek, öğrenci verileri toplanacaktır.

Görüntü İşleme: Sınıf içindeki öğrenci davranışları, yüz ifadeleri ve dikkat düzeyleri, sınıfa yerleştirilen kameralar aracılığıyla toplanacaktır. Görüntü işleme algoritmaları, öğrencilerin yüz ifadelerini ve hareketlerini analiz edecek, dikkat sürelerini ve sınıf içindeki etkileşimleri takip edecektir.

Anket ve Gözlemler: Öğrencilerin sınıf içindeki katılım düzeyleri ve öğretmenle etkileşimleri üzerine anketler düzenlenecektir. Ayrıca öğretmen gözlemleri, öğrencilerin grup içi performanslarını ve sosyal etkileşimlerini değerlendirmek için kullanılacaktır.

3.3. Katılımcılar

Araştırmaya, ORDU TOBB MTAL' de öğrenim gören 10 öğrenci katılacaktır. Öğrenciler, yaş, cinsiyet ve akademik başarı gibi demografik özelliklere göre dengeli bir şekilde iki gruba ayrılacaktır:

Deney Grubu: YZ tabanlı öğrenme araçları ve veri analitiği kullanarak eğitilen grup (10 öğrenci).

Kontrol Grubu: Geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitilen grup (10 öğrenci).

Her iki grup da aynı müfredatı takip edecektir, ancak deneysel grupta YZ destekli eğitim materyalleri ve analiz sistemleri kullanılacaktır.

3.4. Araçlar ve Yöntemler

Bu araştırmada kullanılacak temel araçlar şunlardır:

YZ Destekli Öğrenme Platformu: Öğrencilerin öğrenme stillerini izleyen ve kişiselleştirilmiş ders materyalleri sunan bir öğrenme yönetim sistemi. Öğrencilerin etkileşim düzeyleri, başarıları ve davranışları bu platform aracılığıyla analiz edilecektir.

Görüntü İşleme Yazılımı: Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını izleyen ve yüz ifadelerini analiz eden yazılımlar. Bu yazılım, öğrencilerin ruh hallerini ve dikkat düzeylerini değerlendirmek için kullanılacaktır.

Anketler: Öğrencilerin sınıf içindeki katılım düzeyleri, motivasyonları ve öğretmenle etkileşimleri üzerine yazılı anketler. Bu anketler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair algılarını ölçmek için kullanılacaktır.

Öğretmen Gözlemi: Sınıf içindeki grup çalışmalarının ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin gözlemlenmesi. Bu gözlemler, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını ve performanslarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamaya yardımcı olacaktır.

3.5. Veri Analizi

Veri analizi, nicel ve nitel verilerin entegrasyonunu içeren bir yaklaşım kullanılacaktır. Elde edilen veriler şu şekilde analiz edilecektir:

Nicel Veri Analizi:

Öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içindeki etkileşim düzeyleri ve dikkat süreleri arasındaki ilişkiyi incelemek için istatistiksel analizler yapılacaktır. Bağımsız gruplar arasındaki farkları değerlendirmek için t-testleri ve ANOVA testleri kullanılacaktır.

Öğrencilerin sınıf içi katılım düzeyleri ile başarıları arasındaki korelasyonu incelemek için korelasyon analizi yapılacaktır.

Nitel Veri Analizi:

Öğrencilerin yüz ifadeleri, grup içi etkileşimleri ve öğretmen gözlemleri görüntü işleme yazılımı ile analiz edilecektir. Öğrencilerin ruh halleri ve dikkat düzeylerine dair gözlemler içerik analizi ile değerlendirilecektir.

Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitiği:

Yapay zekâ destekli öğrenme platformlarından elde edilen öğrenci etkileşim verileri, öğrenme analitiği yazılımları kullanılarak analiz edilecek ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçleri hakkında bilgi sağlanacaktır.

Veri madenciliği teknikleri, öğrencilerin öğrenme stillerini, başarılarını ve performanslarındaki değişimleri belirlemek için kullanılacaktır.

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, çeşitli yollarla sağlanacaktır. Öncelikle, içsel geçerlik için deneysel ve kontrol grubu arasında mümkün olan tüm faktörlerin dengelenmesi sağlanacaktır. Dışsal geçerlik için, araştırma bulguları farklı öğrenci grupları ve okullar arasında genellenebilir olacak şekilde tasarlanacaktır. Veri güvenilirliği sağlamak için, her bir veri toplama aracının test edilmesi ve belirli aralıklarla tekrar test edilmesi sağlanacaktır.

3.7. Etik Onay

Araştırma, ilgili etik kurallara uygun olarak yürütülecek ve öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlerine araştırmanın amacı ve süreçleri hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Katılımcıların gönüllü olarak katılmaları sağlanacak ve tüm veriler anonimleştirilecektir. Araştırma sürecinde öğrenci hakları korunacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, yapay zekâ destekli otonom ölçme ve değerlendirme sisteminin sınıf içindeki etkinliğine dair elde edilen bulgular sunulacak ve bu bulgular, ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılacaktır. Araştırmanın ana amacı, öğrenci katılımını, dikkat sürelerini, sosyal etkileşimleri ve akademik başarıları daha doğru ve veriye dayalı bir şekilde ölçmektir. Elde edilen veriler, sistemin bu hedefleri ne kadar gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.

4.1. Öğrenci Katılım Düzeyleri

Yapay zekâ destekli sınıf izleme sisteminin en dikkat çekici bulgularından biri, öğrencilerin sınıf içi katılım düzeylerinin önemli ölçüde arttığına dair gözlemlerdi. Deney grubu, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derse daha fazla katılım sağladı. Öğrencilerin parmak kaldırma sıklıkları, öğretmenle etkileşim oranları ve sınıf içindeki hareketlilikleri, özellikle dersin daha dinamik ve kişiselleştirilmiş bir şekilde ilerlemesiyle arttı. Tablo 1, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin parmak kaldırma sıklıklarını ve sorulara cevap verme sayılarını göstermektedir.

Öğrenci Sınıf İçi El Kaldırma Sayısı Sınıf İçi Sorulara Cevap Verme Sayısı		
A	15	12

Öğrenci Sınıf İçi El Kaldırma Sayısı	Sınıf İçi Sorulara Cevap Verme Sayısı
B	18
C	14
D	13
Kontrol	9

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf İçi Katılım Verileri

Deney grubunda, öğrencilerin sınıfa aktif katılımı, öğretmenle daha fazla etkileşime girme ve derse aktif olarak katılma oranları anlamlı derecede artmıştır. Bu bulgular, YZ tabanlı öğretim ve etkileşim sistemlerinin, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini sağladığını göstermektedir. Ayrıca, yapay zekâ destekli sistemlerin öğrencilere daha fazla bireyselleştirilmiş geri bildirim sunması, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerine yardımcı olmuştur.

4.2. Dikkat ve Odaklanma Süreleri

Öğrencilerin sınıf içindeki dikkat sürelerinin ölçülmesi, sistemin önemli bir diğer çıktısıdır. YZ destekli sistem, öğrencilerin dikkat sürelerini kaydedip analiz ederek, öğretmenlere hangi öğrencilerin dikkat dağılımlarına eğilimli olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında daha verimli sonuçlar doğurmuştur. Öğrencilerin dikkat süreleri, özellikle dersin başlarında daha kısa iken, öğretmenlerin yapay zekâ tarafından önerilen yöntemlerle dersi işleme biçimini değiştirmeleri sonucu dikkat süreleri artmıştır.

Öğrenci Ortalama Dikkat Süresi (Dakika)	Dikkat Dağılımı (Yüzde)
A	24
B	26
C	22
D	23
Kontrol	18

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dikkat Süreleri

Tabloya göre, deney grubundaki öğrencilerin dikkat sürelerinin kontrol grubuna göre daha uzun olduğu ve dikkat dağılımlarının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, YZ destekli sistemin dikkat sürelerini optimize etme konusunda etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ, öğrencilerin sık sık dikkat kaybı yaşadıkları anları tespit ederek, öğretmenlere müdahale önerileri sunmuş ve bu sayede dikkat süreleri artmıştır.

4.3. Öğrenci Performansındaki İyileşme

Öğrencilerin akademik başarıları da bu araştırmada önemli bir değerlendirme kriteri olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin başarıları, kontrol grubuna kıyasla belirgin bir şekilde artmıştır. Öğrencilerin sınav sonuçları, yazılı ve sözlü sınavlarda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Yapay

zekâ destekli sistemin sağladığı kişiselleştirilmiş öğrenme ve geri bildirim süreçlerinin, öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirdiği düşünülmektedir.

Öğrenci Deney Grubu Başarı (Yüzde) Kontrol Grubu Başarı (Yüzde)		
A	92	78
B	88	74
C	85	70
D	90	76

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Akademik Başarı Karşılaştırması

Deney grubunda, öğrencilerin akademik başarı oranları daha yüksek olmuştur. Bu sonuç, YZ tabanlı sistemlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde desteklediğini ve akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

4.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bulgular aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin ve duygusal gelişimlerinin de pozitif yönde etkilendiğini göstermektedir. Görüntü işleme yazılımı aracılığıyla, öğrencilerin sınıf içindeki yüz ifadeleri ve sosyal etkileşimleri analiz edilmiştir. Yapay zekâ, öğrencilerin ruh hallerini tespit ederek öğretmenlere, öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha aktif olmalarını teşvik etme konusunda öneriler sunmuştur. Bu, özellikle grup çalışmalarında etkin bir katılım sağlanmasını mümkün kılmıştır.

4.5. Tartışma

Bulgular, yapay zekâ destekli sistemlerin eğitimde öğrenci performansını ölçme ve değerlendirmede oldukça faydalı bir araç olabileceğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, daha uzun dikkat süreleri, artan sınıf içi katılım ve iyileşmiş akademik başarılar gibi olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte, sistemin başarısı, öğretmenlerin teknolojiyi doğru bir şekilde kullanma becerilerine de bağlıdır. Öğretmenlerin sistemden elde edilen verileri etkili bir şekilde yorumlamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini en iyi şekilde yönlendirmeleri için kritik bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ ve veri analitiği konusunda eğitilmeleri, sistemin etkinliğini artıracaktır.

Ayrıca, sistemin sınıf içindeki sosyal etkileşimleri ve duygusal gelişimi izleme kapasitesinin, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha fazla odaklanılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapay zekâ ve veri analitiği araçlarının, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de izleyebilmesi, eğitimde daha bütünsel bir değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli otonom ölçme ve değerlendirme sisteminin eğitimdeki potansiyeli büyük olmakla birlikte, sistemin başarısı öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamak için sürekli bir eğitim süreci önerilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, eğitimde yapay zekâ destekli otonom ölçme ve değerlendirme sistemlerinin etkinliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, bu tür sistemlerin sınıf içindeki öğrenci katılımını, dikkat sürelerini, akademik başarıyı ve sosyal etkileşimleri olumlu yönde artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle sınıf içi etkileşimlerin izlenmesi ve öğrencilerin davranışlarının veri analitiği ile değerlendirilmesi, öğretmenlere daha hedeflenmiş ve etkili bir öğretim stratejisi geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Yapay zekâ destekli sistemler, öğretmenlerin ders anlatım tarzını optimize etmelerine, öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha yakından takip etmelerine ve genel sınıf performansını iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Sistem, özellikle öğrencilerin dikkat dağınıklıklarını tespit etme, yorgunluk seviyelerini analiz etme ve grup çalışmalarındaki etkileşimleri değerlendirme konularında önemli bulgular sunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrencilerle daha verimli bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlayan yapay zekâ destekli öneri sistemleri, öğrenme sürecini daha verimli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş hale getirmektedir.

5.2. Öneriler

- 1. Öğretmen Eğitime Yatırım Yapılmalıdır:** Yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin etkin kullanımı için öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin bu tür sistemleri kullanma yetkinliklerini artıracak profesyonel gelişim programları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin, elde edilen verileri doğru bir şekilde yorumlayıp uygulamaya dönüştürebilmeleri için kapsamlı eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- 2. Teknolojik Altyapı Güçlendirilmelidir:** Bu tür sistemlerin başarıyla uygulanabilmesi için okul ve sınıf ortamlarında uygun teknolojik altyapının sağlanması önemlidir. Özellikle internet bağlantısının hızının artırılması, sınıf içi veri aktarımının kesintisiz yapılabilmesi için gereklidir. Ayrıca, gerekli donanım (kamera, yazılım) altyapısının her okulda standart hale getirilmesi önerilmektedir.
- 3. Sistem Sürekli İyileştirilmelidir:** Yapay zekâ destekli sistemler, sürekli veri akışı ve analizine dayalı olarak çalışmaktadır. Bu nedenle, sistemlerin zaman içinde daha hassas ve doğru analizler

yapabilmesi için güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, sistemdeki yazılım ve algoritmaların sürekli olarak geliştirilmesi ve optimizasyonu önemlidir.

4. **Öğrenci Geri Bildirimi Entegre Edilmelidir:** Öğrencilerin, yapay zekâ destekli sistemin sağladığı verilerle ilgili geri bildirimleri, öğretim sürecinin daha etkili hale getirilmesi için kullanılabilir. Öğrenciler, kendi performanslarını görmekten memnuniyet duymakta ve bu verileri, öğrenme süreçlerini geliştirmek için kullanmaktadırlar. Bu geri bildirimlerin öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılması, eğitimde daha etkili bir geribildirim döngüsü oluşturacaktır.
5. **Öğrenci Sosyal ve Duygusal Gelişimi İzlenmelidir:** Yapay zekâ destekli sistemler, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de izleme kapasitesine sahiptir. Öğrencilerin duygusal durumlarını ve sosyal etkileşimlerini gözlemleyerek, öğretmenlere bu alanda daha iyi rehberlik yapabilecek sistemler geliştirilmelidir. Bu, öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerinin de desteklenmesine katkı sağlayacaktır.
6. **Veri Güvenliği ve Gizlilik Konularına Önem Verilmelidir:** Yapay zekâ ve veri analitiği sistemlerinin eğitimde kullanılması, öğrenci verilerinin toplanmasını gerektirdiği için veri güvenliği ve gizliliği büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunması için uygun güvenlik protokollerinin oluşturulması ve bu konuda hukuki düzenlemelere uyulması gerekmektedir. Öğrencilerin, verilerinin nasıl kullanıldığı konusunda bilgilendirilmesi ve onaylarının alınması, etik açıdan da önemlidir.

5.3. Sonuç Olarak

Yapay zekâ destekli otonom ölçme ve değerlendirme sistemleri, eğitimde daha verimli, objektif ve kişiselleştirilmiş değerlendirme süreçlerinin önünü açmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde desteklemek mümkündür. Eğitimdeki geleneksel değerlendirme yöntemlerinin ötesine geçilmesi, öğretim süreçlerini daha dinamik hale getirecek ve öğrencilerin genel gelişimini daha holistik bir şekilde izlemeye olanak sağlayacaktır. Yapay zekâ, eğitimdeki tüm paydaşlar için yeni bir fırsatlar dünyası yaratmakta olup, doğru eğitim ve altyapı yatırımlarıyla daha da etkili hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

Baker, R. S., Ferguson, R., Hernández, J. G., Kizilcec, R. F., Liu, Q., & McLaren, B. M. (2020). Educational Data Mining: A Review of Recent Advances, Journal of Educational Data Mining, 12(3), 202-214.

- Ferguson, R. (2017). Learning Analytics: An Overview, *Journal of Education and Technology*, 15(4), 224-237.
- Hernández, J. G., Kizilcec, R. F., Liu, Q., & McLaren, B. M. (2020). Data-Driven Education: The Role of Educational Data Analytics, *Journal of Learning Analytics*, 7(1), 48-63.
- Kizilcec, R. F., Liu, Q., & McLaren, B. M. (2020). Understanding Student Engagement and Performance Through Data Analytics, *Educational Psychologist*, 55(3), 1-15.
- Liu, Q., McLaren, B. M., & Kizilcec, R. F. (2020). The Role of Classroom Participation in Learning Outcomes, *Learning and Instruction*, 67(4), 42-56.
- McLaren, B. M., Kizilcec, R. F., & Ferguson, R. (2019). Analyzing Classroom Behavior with AI: An Overview of Techniques and Challenges, *Journal of Educational Technology*, 15(3), 123-134.
- Doğanay, A. (Ed.) (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stiggins, R. (2007). Assessment Through, *Educational Leadership*, May, 22-26.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Wu, D., & Sun, D. W. (2013). Colour measurements by computer vision for food quality control—A review, *Trends in Food Science & Technology*, 29(1), 5-20.
- Hof, A., & Wolf, N. (2014). Estimating potential outdoor water consumption in private urban landscapes by coupling high-resolution image analysis, irrigation water needs and evaporation estimation in Spain, *Landscape and Urban Planning*, 123, 61-72.
- Narangoa, L. (2000). Japan's Modernization: The Iwakura Mission to Scandinavia in 1873, http://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD_ISSUES/pdf/kontur_02/li_narangoa.pdf, Erişim: 4 Aralık 2024.

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UYKU DÜZENİ VE AKADEMİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öznur Çelik³, Şirin Karadon⁴,

ÖZET

Eğitim sürecinde akademik başarıyı düşüren bazı etmenler vardır; düzenli uyku bu etmenlerden bazılarıdır. Bu çalışmada öğrencilerinin uyku kalitesi ve akademik başarılarını yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı için öğrencilerin güz dönemindeki öğrenme düzeyleri kullanılmıştır.

Uyku düzeninin dersteki başarıyı desteklediğine dair nicel ve nitel araştırma yöntemini kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle öğrencilere uyku düzenleri ile ilgili anket yapılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerin uyku düzeni takip edilmiş olup sınıf gözlem formu doldurulmuştur.

Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle ,velilerle öğrencilerin uyku düzeni hakkında bilgi alınmıştır

Araştırmada, öğrencilerin uyku düzeni arttıkça akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak; uyku bozukluğunun öğrencilerde akademik başarıyı düşürdüğü görülmüştür.

Basarı ve yeterli/ düzenli uyku arasındaki ilişki anket ve gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırma tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Veriler Aralık 2024-Şubat 2025 tarihleri arasında bir ilkokulda okuyan 7-8 yaş arası öğrencilerin kendilerinden ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında uyku alışkanlıklarını belirlemeye yönelik anket formu kullanılmıştır.

Çalışmamızda dersteki başarı ve uyku kalitesi arasında paralel bir ilişki gözlemlenmiştir. Çocuğun okuldaki başarısının, erken yatma ve düzenli uyku süresi arasında anlamlı fark bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: düzenli uyku, akademik başarı, uyku alışkanlığı

1. GİRİŞ

Öğrencilerde uykusuzluğun ya da yetersiz uykunun birtakım dikkat dağınıklığı ve başarıda düşüş olması gibi sonuçlar doğurduğu gözlemlenmektedir. Bu durum özellikle odaklanamama ve öğrencinin başarısı konusunda sorunlar oluşturmaktadır. Öğrenciler günlük ödev ve sorumluluklarını yetersiz uyku yüzünden yeterince yapamamakta ya da ihmal etmekte; derslerine yeterince konsantre olamamaktadır. Çalışmamızla İzmir ili Gaziemir ilçesinde bulunan 7-18 yaş ve

³ Öğretmen, Sabiha Gökçen İlkokulu,, oznurcelik942@gmail.com

⁴ Öğretmen, MEB, hahafa311@gmail.com

arası çocukların uyku kalitelerinin başarı düzeyine etkisi incelenmiştir, etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Uyku süresi, kalitesi ve düzenliliğin öğrenme kapasitesi, performans ve motivasyonun etkisi dikkate alınmıştır. Çalışmada, uyku düzeninin akademik performansı artırılabilceği ancak uyku eksikliğinin dikkat dağınıklığı, bilgi işleme ve motivasyon eksikliği gibi olumsuzlukların yol açabileceği olanaklara yer verilmiştir.

Eğitim sürecinde akademik başarıyı düşüren bazı etmenler vardır; düzenli uyku bu etmenlerden bazılarıdır. Bu çalışmada öğrencilerinin uyku kalitesi ve akademik başarılarını yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı için öğrencilerin güz dönemindeki öğrenme düzeyleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin uyku düzeni arttıkça akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak; uyku bozukluğunun öğrencilerde akademik başarıyı düşürdüğü görülmüştür.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Eğitim sürecinin akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri uyku düzenidir. Yetersiz uyku ya da uykusuzluk, Çocukluktaki uyku eksiklikleri veya düzenli uyku dağılımları, stratejik performanslarını, öğrenme hızlarını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

3. YÖNTEMLER

Uyku düzeninin dersteki başarıyı desteklediğine dair nicel ve nitel araştırma yöntemini kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle öğrencilere uyku düzenleri ile ilgili anket yapılmıştır. 40 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerin uyku düzeni takip edilmiş olup sınıf gözlem formu doldurulmuştur.

Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle ,velilerle öğrencilerin uyku düzeni hakkında bilgi alınmıştır

Cengizhan İlkokulunda eğitim gören öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Nicel araştırma deseni kullanılmış olup araştırmaya sınıftaki öğrencilerin başarılarıyla uyku düzeni arasındaki ilişki anket ve gözlem yoluyla incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden eşit oranda kız ve erkek öğrenciler gözlemlenmiştir. Öğrenciler ekonomik olarak aynı düzeyde ve ilçe merkezinde oturmaktadır .

Araştırma tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Veriler Aralık 2024-Şubat 2025 tarihleri arasında bir ilkokulda okuyan 7-8 yaş arası öğrencilerin kendilerinden ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında uyku alışkanlıklarını belirlemeye yönelik anket formu kullanılmıştır. Bu araştırma

ilkokul öğrencilerinin uyku alışkanlıklarının derslerdeki başarılarına etkisinin değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmamızda derste başarı ve uyku kalitesi arasında paralel bir ilişki saptanmıştır.Çocukta uyku düzeni oluştuğça / uykusuzluk oranı düştükçe derste daha dikkatli olduğu başarısının arttığı gözlemlenmiştir. bireylerin gece uyku süreleri azaldıkça derste başarı oranları da tersi olarak artmaktaydı. Uyku düzeni arttığı derecede başarının da arttırdı sonucuna varılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin uyku düzeni ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır.Düzenli uyku uyuyan çocukların daha başarılı oldukları görülmüştür.

KAYNAKÇA

Öğrencilerin Uyku Kalitedi Ve İnternet Bağımlılıklarının Akademik Başarılarına Etkisi

Bijen Filiz, Didem Gülçin KayaSpormeyre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 19 (2), 51-60, 2021)

Carskadon, MA (1990). Ergenlik dönemindeki uyku düzenleri: Biyolojik, sosyal ve psikolojik etkiler.

Owens, JA ve Ergen Uyku Çalışma Grubu (2014). Ergenlerde ve genç yetişkinlerde yetersiz uyku: Bir güncelleme

Mindell, JA ve Meltzer, LJ (2008). Küçük çocuklarda uyku: Genel bir bakış. Çocuk ve Ergen Psikolojisi.

ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA DİNİ SEMBOLLERİN TOPLUMSAL HAYATA ETKİSİ: MAKEDONYA ÖRNEĞİ "İZLENİMLERİM"

Öznur Çelik⁵,

ÖZET

Çok kültürlü toplumlarda dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkisi farklı şekillerde korunmuştur. Makedonya örneği bunlardan biri olarak görülebilir. Makedonya'daki toplumsal yaşam, farklı dinlerin ve kültürlerin dağılımıyla şekillenmiştir. Makedonya'daki toplumsal yaşam, tarih boyunca farklı dinlerin, kültürlerin ve etnik unsurların etkisi altında oluşmuştur. Buradaki dini semboller, insanların yaşamlarında önemli bir yere sahiptir ve toplumsal yapıyı, gelenekleri ve inançları yansıtır. Bu yazıda, Makedonya'daki toplumsal yaşamda dinlerin varlığının işaretlerine dayanarak sembolik olarak elde edebiliriz. Ayrıca, bu sembollerin geleneksel yaşam tarzlarıyla nasıl iç içe geçtiğini, insanların dini inançlarını nasıl şekillendirdiğini ve toplumsal yapı ile nasıl ilişkili olduğunu inceleyerek başladık.

Makedonya, yüzyıllardır farklı medeniyetlerin etkisi altında kalmış bir bölgedir. Bu inanç, Makedonya'da en yaygın olan Ortodoks Hristiyanlık yöntemi ile birlikte, özellikle dini semboller aracılığıyla insanların yaşam tarzında etkili olmaya devam etmektedir. Osmanlı döneminde bölgeye yerleşen Türkler ve diğer Müslüman topluluklar tarafından benimsenen İslamiyet ve az da olsa Katoliklik diğer dinlerdir. Bu dini inançlar halk arasında semboller ve ibadetler aracılığıyla da kendini göstermektedir.

Makedonya'daki dini semboller, halkın dinini şekillendiren önemli unsurlardan biri olarak görülmelidir. Bunlar sembolik inançların görsel bir görünümüdür ve toplumsal yapıyı, değerleri ve kültürel yapıları oluşturur. Bu bağlamda dini semboller hem bireysel hem de toplumsal yaşamda önemli bir yere sahiptir. Bu genel olarak çok kültürlü toplumlarda, farklı dini inançların sembollerinin nasıl endüstriyel olduğu ve bu sembollerin toplumsal karşılıkları, kültürel bağlar, ekonomik koşullar ve değerlerin dağılımındaki rolü araştırılmaktadır. Makedonya'daki inançların günlük yaşam, toplumsal kimlik ve değerler üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada, literatür taraması ve görsel yöntemler (fotoğraflar) kullanılarak çok kültürlü toplumlarda dini sembollerin toplumsal yaşamda yer alıp almadığı araştırılmaktadır.

Ortodoks Hristiyanlıkta haçlar ve aziz ikonları yaygın dini semboller olarak vurgulanırken, İslam'da minareler, hilaller, yıldızlar ve Kur'an ayetleri öne çıkmaktadır. Bu semboller ibadethanelerden ev dekorasyonlarına kadar birçok alanda halkın ve kutsal güçlerin koruyucuları olarak görülmektedir. Dini semboller, inançları yansıtarak toplumsal uyum, kültürel işbirliği, ekonomik faaliyetler ve eğitim gibi alanlarda etkili bir rol oynar. Bayramlarda ve özel günlerde bu semboller toplumsal dayanışmayı ve birliği güçlendiren araçlar haline gelir. Ayrıca, modernleşmenin sembolleri olmalarına rağmen, orta ve yaşlı nesillerin tarihleri genç nesillere aktarılma devam etmektedir.

Sonuç olarak, Makedonya'daki dini semboller halkın kimliğinin inşasında ve kültürel miraslarının korunmasında vazgeçilmez olmaya devam etmektedir.

⁵ Öğretmen, Sabiha Gökçen İlkokulu, oznurcelik942@gmail.com

Anahtar Kelimeler: dini semboller, halk inançları, değerlerin aktarımı, manevi öge

RELİGİOUS SYMBOLS IN MACEDONIA WITH MY IMPRESSIONS THE EFFECT OF RELİGİOUS SYMBOLS ON FOLK BELİEFS

Abstract

The folk beliefs in Macedonia have been shaped by the influence of different religions and cultures for centuries. In this context, religious symbols have an important place in both individual and social life. In this study, the effects of the faith symbols in Macedonia on the daily life, social identity and values of the people were observed.

While the cross and saint icons stand out as common religious symbols in Orthodox Christianity, in Islam, minarets, crescents, stars and Quranic verses represent religious symbols. These symbols are elements that the people see as protective and sacred powers in many areas, from places of worship to home decorations. Symbols associated with nature are also still influential; trees, which are considered sacred, are one of them.

Religious symbols not only reflect beliefs, but also play an effective role in areas such as social harmony, cultural belonging, economic activities and education. During holidays and special days, these symbols become tools that strengthen the sense of social solidarity and unity. In addition, despite modernization, symbols continue to be transferred to the younger generations under the influence of the middle and older generations.

As a result, religious symbols in Macedonia continue to be an indispensable element in the construction of the identity of the people and the preservation of their cultural heritage.

Keywords: religious symbols, folk beliefs, transfer of values, spiritual element

1. GİRİŞ

Makedonya'da toplumsal hayat, tarih boyunca farklı dinlerin, kültürlerin ve etnik grupların etkisi altında oluşmuştur. Burada yer alan dini semboller, halkın yaşamında önemli bir yer tutar ve toplumsal yapıyı, gelenekleri ve inançları yansıtır. Bu yazıda, Makedonya'da dini sembollerin toplum üzerindeki etkilerini izlenimlerimize dayanarak ele alacağız. Ayrıca, bu sembollerin geleneksel yaşam biçimleriyle nasıl iç içe geçtiğini, halkın dini inançlarını nasıl şekillendirdiğini ve toplumsal yapıyı nasıl ilişkilendiğini inceleyeceğiz.

Makedonya, yüzyıllar boyunca farklı uygarlıkların etkisi altında kalmış bir bölgedir. Makedonya'da en yaygın olan dinler Ortodoks Hristiyanlık olmakla beraber bu inanç, özellikle dini semboller aracılığıyla halkın yaşam biçiminde etkili olmaktadır. Osmanlı döneminde bölgeye yerleşen Türkler ve diğer Müslüman topluluklar tarafından benimsenen İslam ve küçük bir azınlık da olsa Katoliklik de diğer dinlerdendir.

Bu dini inançlar da toplumda semboller ve ibadetler aracılığıyla kendini göstermektedir.

Makedonya'daki dini semboller, toplumun dini yaşamını şekillendiren önemli unsurlardan biri olarak görülmelidir. Bu semboller, inançların görsel bir yansıması olup, toplumsal yapıyı, değerleri ve kültürel kimliği oluşturmaktadır.

Makedonya'da halkın büyük bir kısmı tarafından benimsenen Ortodoks inancının temel sembollerinden biri, haçtır. Haç, ve Makedonya'daki kiliselerde, evlerde ve hatta kamusal alanlarda sıkça görülmektedir.

Bunun yanı sıra aziz figürleri de önemli dini sembollerdir. Makedonya'daki kiliselerde, özellikle azizlerin portreleri, kutsal yerlerde ve evlerde bulunmaktadır. Azizler, halk arasında şifa ve yardım getiren figürler olarak kabul edilmektedir. Tanrının anası ismi verilen kilisede de hastaların şifa bulması, dileği olanların da dua etmek için geldikleri yer olarak bilinmektedir. Bu figürlerin resimleri, evlerde ve iş yerlerinde bulunur ve insanlara manevi koruma sağladığına inanılır.

Makedonya'da ikinci en yaygın din olan İslam ise Arnavutlar, Boşnaklar ve Türkler gibi etnik gruplar arasında yaygındır. İslam'ın sembollerinin başında, hilal ve yıldız gelir. Hilal, İslam'ın evrenselliğini ve İslam dünyasının birliğini simgeler. Makedonya'daki camilerde, hilal figürleri sıklıkla yer alır. Ayrıca, Makedonya'daki bazı köylerde, cami minaresinde bulunan kutsal yazılar, İslam inancının önemini vurgulayan semboller olarak kabul edilir.

İslam inancındaki önemli bir diğer sembol de, Arap harfleriyle yazılmış olan Kuran ayetleridir. Makedonya'daki cami ve dini yapılar, bu ayetlerle süslenmiştir. Halk, bu yazıların manevi gücüne inanmakta ve onları kötü enerjilerden korunma amacıyla kullanmaktadır.

Makedonya'da, doğa ile ilişkilendirilen dini semboller de mevcuttur. Doğanın bir yansıması olarak kabul edilen ağaçlar, halkın inançlarında önemli bir yer tutar. Örneğin, belirli ağaçların, özellikle meşe ve çam ağaçlarının kutsal olduğuna inanılır. Bu inanç, eski pagan geleneklerinde de mevcuttur. Ağaçlar halk tarafından ziyaret edilmektedir.

Makedonya'daki dini semboller, halkın gündelik yaşamının hemen her yerinde büyük bir yer tutmaktadır. Girilen restorantta, evde ve okulda, binilen otobüste, teknede ve diğer vasıtalarda, işyerlerinde, hediyelik eşyalarda, takılarda ve süs eşyalarında dini semboller görülmektedir. Bu semboller, hem kişisel hem de toplumsal düzeyde dinin etkilerini yansıtmaktadır.



Asırlık ağaç- Rahibe Teresa- Restoran- Kilise- Hediyelek eşya- Müze bileti

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Makedonya'daki halk inanışları üzerinde etkili olan dini sembolleri ve bu sembollerin toplumsal, kültürel ve bireysel yaşamlardaki rollerini incelemektir. Çalışma, Ortodoks Hıristiyanlık ve İslam gibi farklı dini inançların sembollerinin halkın günlük yaşamında nasıl yer bulduğunu, bu sembollerin kimlik inşasındaki ve toplumsal uyumdaki işlevlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, sembollerin tarihsel bağlamda nasıl şekillendiği, geleneksel inançlarla nasıl etkileşime girdiği ve modernleşme süreçleriyle nasıl bir dönüşüm geçirdiği ele alınmaktadır.

Bu bağlamda, gözlem, literatür taraması ve görsel yöntemler kullanılarak, dini sembollerin halk üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma, dini sembollerin sadece manevi birer öge değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağların korunmasında, bireyler arası ilişkilerin güçlendirilmesinde ve toplumsal değerlerin aktarımında bir araç olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Balkanlar Türk tarihinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.¹ Makedonya balkanların etkinlik çeşidi açısından en karmaşık olduğu ülkelerden birisi olarak nitelendirilmektedir² Makedonya, yüzyıllar boyunca farklı uygarlıkların etkisi altında kalmış bir bölgedir³. İstanbul'un fethinden sonra Balkanlar, tamamen Osmanlıların ilgi alanına girmiştir.⁴ Bizans İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluğu ve sonrasında Yugoslavya'dan bağımsızlığını kazanan Makedonya Cumhuriyeti, farklı dini ve kültürel grupların bir arada yaşadığı bir coğrafyada yer almaktadır. 25.333 yüzölçümüne sahip olan Makedonya'nın genel nüfusu 2.046.209 olarak geçmektedir.⁵ Balkanlardaki nüfusun genel olarak Hristiyan olup, diğer dine mensup gruplardan da oluşmaktadır.⁶

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın desenini gözlem, literatür taraması ve görsel yöntem(fotoğraflar) oluşturmaktadır. Çok kültürlü toplumlarda dini sembollerin toplumsal hayata üzerindeki etkilerini anlamak için doğrudan gözlem yöntemi kullanılmıştır. Makedonya seyahatinden önce literatür taraması yapılmış kitaplar, makaleler ve yerel araştırmalar üzerinden dini semboller ve halk inanışları hakkında bilgi edinilmiştir. Makedonya'daki dini semboller üzerine yapılmış çalışmaların literatür taraması yapılarak, bu sembollerin tarihsel ve toplumsal bağlamda nasıl şekillendiğine dair bilgi edinilmiştir. Makedonya'daki köyler, kasabalar ve şehirlerdeki dini etkinlikler, bayramlar ve günlük yaşam yerinde gözlemlenilerek, sembollerin nasıl kullanıldığı, halkın bu sembollerle nasıl etkileşimde bulunduğu incelenmiştir.

Kiliseler, camiler, köy meydanları, pazarlar gözlem alanlarımız olup bu gibi yerlerde sembollerin halk arasında nasıl algılandığı gözlemlenmiştir.

Makedonya'daki farklı dini ve kültürel gruplara mensup insanlarla (Ortodoks Hristiyanlar, Müslümanlar, Arnavutlar, Boşnaklar ve diğer etnik/dini gruplar arasında farklı yaş ve sosyo-ekonomik düzeylerden insanlarla) mülakatlar yapılmıştır, dini semboller hakkında ne düşündüklerini, sembollerin hayatlarında ne gibi önemli bir yere sahip olduğu, günlük yaşamda bu sembollerle nasıl etkileşimde bulundukları sorularak dini sembollerin ve inanışların kişisel ve

toplumsal düzeyde nasıl algılandığına dair bilgi edinilmiştir. Mülakatlar, hem inançların hem de sembollerin halk üzerindeki etkilerini anlamanıza katkı sağlamıştır.

Dini sembollerin toplumsal hayattaki yeri, halk üzerindeki etkileri **görsel** bir biçimde incelenmiştir, Dini mekanlarda (kiliseler, camiler), halkın sembollerle olan etkileşimleri fotoğraflanmıştır. Sembollerin toplumsal işlevini, kullanım şekillerini ve halkın sembollerle kurduğu duygusal bağlarını daha açık bir şekilde gösterebilmesi açısından farklı bağlamlardaki kullanımı konusundaki izlenimlerimiz görsel olarak desteklenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

1. Dini Semboller ve Toplumsal Kimlik

Makedonya'da dini sembollerin, toplumsal kimliğini pekiştiren önemli bir araç olduğu görülmüştür. Özellikle Ortodoks Hristiyanlar için haç ve ikonalar, Müslümanlar için ise minare, hilal ve yıldız sembolleri, inançlarının güçlü birer göstergesi olarak kullanılmaktadır. Dini semboller, sadece dine ait olmanın göstergesi değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel aitlik duygusunu da pekiştirici rol oynamaktadır.

2. Dini Semboller ve Günlük Yaşam

Dini semboller, Makedonya'daki halkın günlük yaşamında sıkça yer almaktadır. Hem Hristiyanlar hem de Müslümanlar için evlerinde ve diğer yerlerde(araç önünde,tekne, işyerlerinde, restorantta kullandıkları ev eşyalarında-bardak,kandil vs-,takılarda, yer alan dini semboller koruyucu güçler olarak görülmektedir ve evdeki huzurun, sağlığın ve mutluluğun sembolleri olarak kabul edilmektedir. Örneğin, bazı köylerde evlerin kapısına ya da odaların duvarlarına haç asılmasının, kötü ruhlardan korunmayı sağladığına inanılmaktadır.

3. Dini Semboller ve Geleneksel İnançlar

Makedonya'daki halk inanışlarında, dini semboller ile geleneksel inançlar arasında belirgin bir etkileşim bulunmaktadır. Pagan kökenli inançlar iç içe geçerek halkın yaşam biçimini etkiler. Doğaya karşı duyulan derin saygı, dini sembollerle harmanlanarak halk arasında ağaçlar ve su kaynakları gibi doğal unsurların kutsal kabul edilmesini sağlamaktadır.

4. Dini Semboller ve Bayramlar

Bulgular: Makedonya'da dini bayramlar, dini semboller ile toplumun kültürel bağlarını güçlendiren önemli günler olarak görülmektedir. Ortodoks Hristiyanlar için Paskalya, Noel gibi bayramlar; Müslümanlar için ise Ramazan ve Kurban Bayramı, dini sembollerin yoğun bir şekilde kullanıldığı zamanlardır. Bayramlarda, semboller sadece dini bir ifade değil, aynı zamanda toplumsal bir aidiyet duygusunun ifadesi olarak görülmektedir. Bu bayramlarda kullanılan dini semboller, toplumsal

birliğin, dayanışmanın sembolleri olarak halk tarafından kabul edilir ve saygı görür. Katıldığımız gözlemler bu bayramların sadece dini değil, aynı zamanda kültürel anlamda da önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

5. Dini Semboller ve Toplumsal Uyum

Makedonya'da farklı dini ve etnik grupların bir arada yaşaması, dini semboller aracılığıyla toplumsal uyumu teşvik edici görünmektedir. Farklı dini gruplar, birbirlerinin sembollerine saygı göstererek toplumsal bir denge kursa da ancak, bazı durumlarda bu semboller, gerilimlere de yol açabilmektedir.

6. Dini Semboller ve Ekonomi

Dini semboller, sadece dini ve kültürel yaşamı değil, aynı zamanda ekonomik yaşamı da etkiler. Dini semboller, bazı bölgelerde turizm açısından da önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle dini bayramlar ve dini semboller, yerel ekonomiye katkı sağlamaktadır. Örneğin, dini sembollerin yer aldığı yapılan el sanatları, dini sembollerle süslenmiş hediyelikler veya kutsal yerlerde yapılan ziyaretler, yerel ticaretin bir parçası haline geldiği görülmektedir.

7. Dini Semboller ve Eğitim

Makedonya'da dini sembollerin, eğitimin bir parçası olarak da kullanıldığı da görülmektedir. Okullarda, dini semboller bireylere dini değerlerin öğretilmesi, saygı duyulması ve ahlaki değerlerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır(öğretmenler odasında haç işareti, azizlerin resimleri). Bunun yanı sıra, dini semboller, Semboller aracılığıyla, öğrenciler sadece dini öğretileri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun değerleri hakkında da bilgi edindikleri gözlemlenmiştir.

8. Dini Semboller ve Değerlerin Aktarımı

Makedonya'daki dini semboller, toplumsal değişimle birlikte hala etkisini devam ettirdiği görülmektedir. Modernleşme, küreselleşme gibi etmenler, genç kuşaklar arasında daha az görünür hale geliyor gibi görünse de yaşlı kuşaklar semboller gelecek nesle aktarımında hala önemli bir yer tutmaktadır. Dini sembollerin, köylerde, kentsel alanlarda, hemen hemen günlük yaşamın her alanında kullanılmasıyla adeta zihinlere kazınmaya çalışıldığı izlenimini vermektedir.

9. Dini Semboller ve Toplumsal Anlam

Makedonya'daki dini semboller, toplumsal anlamlar taşıyan semboller olarak halkın kimlik duygusunu pekiştirmektedir. Özellikle kırsal kesimlerde, dini semboller aile bağlarını ve toplumun geleneksel değerlerini yansıtmaktadır. Bu semboller, topluluğun kültürel ve sosyal değerlerinin korunmasını simgelemektedir. Örneğin, birçok yerde kullanılan dini semboller, toplumsal düzenin, tarihsel bağların ve kültürel mirasın bir devamı olarak görülmektedir.

10. Dini Semboller ve Aile İlişkileri

Dini semboller, nesilden nesile aktarılması inançları hem de aile bağlarını güçlendirmede bir rol oynadığı görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Makedonya'da dini semboller, bireylerin inançları ve toplumsal kimliklerini şekillendiren güçlü araçlar olarak işlev görmektedir. Kültürel ve manevi birer öge olarak yaşamda önemli bir parça olarak görülmekte olan bu semboller, sadece dini inançları değil, aynı zamanda toplumsal kurallar, değerler ve kültürel kimlikleri de yansıtmaktadır. Halkın günlük yaşamında derin etkiler bırakan semboller, yaşamlarının her anında onlara eşlik etmektedir. Makedonya'da dini semboller, toplumun manevi ve kültürel yapısının temel unsurlarından biri olmayı sürdürmektedir. Bununla birlikte, modernleşmenin artmasıyla geleneksel bağları devam ettirme, bir arada tutma işlevini sürdürmektedir.

KAYNAKÇA

İnalcık Halil , *Türkler ve Balkanlar*, II.Cilt ,s.9,

Emin Nedim, *Makedonya Siyasetini Anlama Kılavuzu*, s.16,I.Baskı,Seta Yayınları

Karaman Fikret , *Osmanlı Devletinin Balkanlardaki Mirası*, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Güz 2018 / 9(2) 21.

Hafız Nimetullah, *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi*, IRCİCA, İstanbul, 1985, s. 97.

Popoviç Aleksandre, *Balkanlarda İslam*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995, s. 10,69.

Yılmaz Öztuna, *Büyük Türkiye Tarihi*, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1979, 12/ 289-304.

MESLEKİ EĞİTİMDE STAJ DEĞERLENDİRMESİNDE YAPAY ZEKA VE OTOMASYON DESTEKLİ DİJİTAL İÇERİK TABANLI YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

Hasan Boruza⁶, Bünyamin Kıvılcım⁷,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, mesleki eğitimde öğrencilerin gelişim süreçlerini dijital içerikler ve yapay zekâ destekli otomasyonla izlemek için yenilikçi bir model geliştirmektir. "I Teach You" konsepti, öğrencilerin pratik yeterliliklerini geliştirirken, staj süreçlerinde görsel içerikler ve yapay zekâ analizleriyle gelişimlerini takip etmeyi hedefler.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, karma yöntemle yapılmış olup, mesleki eğitim gören 10 öğrenci ve 4 öğretmen/staj danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları arasında video içerik analizi, anketler ve yapay zekâ destekli yazılım kullanılmıştır. Öğrencilerin mesleki yeterlilikleri, sosyal gelişimleri ve dijital portföyleri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Dijital içerikler, öğrenci motivasyonunu artırmış ve katılımı güçlendirmiştir. Öğrencilerin pratik yeterlilikleri, video klipler aracılığıyla görsel olarak izlenebilmiştir. Yapay zekâ destekli sistemler, öğretmenlere veri tabanlı, objektif değerlendirme imkânı sağlamıştır. Öğrenciler, medya eğitimi sayesinde dijital okuryazarlıklarını geliştirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, dijital içeriklerin eğitimde verimliliği artırdığını ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini objektif hale getirdiğini göstermiştir. Öneriler arasında, dijital içeriklerin sürekli güncellenmesi, öğrencilere daha fazla rehberlik verilmesi ve yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinin daha yaygın kullanılması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Dijital Portföy, Staj Değerlendirmesi, Yapay Zekâ Destekli Eğitim

INNOVATIVE APPROACHES BASED ON DIGITAL CONTENT SUPPORTED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND AUTOMATION IN INTERNSHIP EVALUATION IN VOCATIONAL EDUCATION

Abstract

The aim of this study is to develop an innovative model that integrates digital content and AI-supported automation to more effectively track, assess, and guide students' development in vocational education. The "I Teach You" concept seeks to provide powerful digital tools for students

⁶ Öğretmen, Ordu / Altınordu,, hboruza@gmail.com

⁷ Öğretmen, Ordu / Altınordu, bunyaminkivilcim@hotmail.com

to demonstrate practical competencies and track their progress during internships through visual content and AI analysis.

Method

The research was conducted using a mixed-method approach, involving 10 students and 4 teachers/internship supervisors in vocational education. Data collection tools included video content analysis, surveys, and AI-supported software. Students' professional competencies, social development, and digital portfolios were assessed.

Findings

Digital content enhanced student motivation and increased engagement. Students' practical competencies were visually tracked through video clips. AI-supported systems provided teachers with data-driven, objective feedback. Through media education, students improved their digital literacy skills.

Results And Suggestions

The results indicate that digital content improves educational efficiency and makes teacher assessments more objective. Recommendations include regularly updating digital content, providing more guidance to students, and expanding the use of AI-supported evaluation systems in education.

Keywords: Vocational Education, Digital Portfolio, Internship Evaluation, AI-Supported Education

1. GİRİŞ

Mesleki eğitim, öğrencilerin iş gücüne katılımını sağlayacak beceri ve yeterlilikleri kazandırmak amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin pratik becerilerini geliştirebileceği, teorik bilgilerini uygulama fırsatı bulacağı stajlar, mesleki eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, geleneksel staj değerlendirmeleri genellikle yazılı raporlarla sınırlı kalmakta ve öğrencilerin gelişim süreçlerinin doğru bir şekilde izlenebilmesi zorluk yaratmaktadır. Bu noktada, dijital içeriklerin ve yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonu, mesleki eğitimde daha verimli ve etkili bir değerlendirme süreci sunma potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmanın odaklandığı "I Teach You" (Sana Öğretiyorum) modeli, mesleki eğitimde dijital içeriklerle ve yapay zekâ destekli otomasyonla öğrencilerin gelişim süreçlerini izlemeyi ve değerlendirmeyi hedefleyen yenilikçi bir yaklaşımdır. Geleneksel yazılı raporlar ve manuel değerlendirmeler yerine, bu model video tabanlı içerikler ile öğrencilerin mesleki yeterliliklerini somut bir şekilde sergilemelerini sağlar. Öğrenciler, staj süreçlerinin başında, kişisel gelişimlerini tanıtan video klipler hazırlarken, bu içerikler yapay zekâ destekli sistemler aracılığıyla analiz edilerek anlık geri bildirimler verebilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin mesleki becerilerinin görsel olarak izlenmesine ve değerlendirilmesine olanak tanıırken, öğretmenler ve staj danışmanları için daha objektif, veriye dayalı bir değerlendirme mekanizması sunmaktadır.

"I Teach You" modeli, aynı zamanda dijital içeriklerin ve yapay zekâ sistemlerinin eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini araştıran bir örnek teşkil etmektedir. Eğitimde dijitalleşmenin ve görsel içeriklerin kullanımı, öğrencilerin katılımını artırma ve öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, yapay zekâ teknolojilerinin analitik gücü, öğretmenlerin ve staj danışmanlarının öğrencilerin gelişimlerini takip etmelerini kolaylaştırarak, daha bilinçli ve objektif kararlar almalarına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırma, "I Teach You" modelinin mesleki eğitimde nasıl bir yenilik sunduğunu, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin dijital içerikler ve yapay zekâ desteğiyle nasıl geliştirildiğini ve öğretmenlerin, staj danışmanlarının bu sürece nasıl dahil olduklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, mesleki eğitimde dijital içeriklerin ve yapay zekâ sistemlerinin entegrasyonunun, eğitim süreçlerini daha verimli, kişiselleştirilmiş ve veriye dayalı hale getirip getiremeyeceğini değerlendirmektir.

Bu çalışmanın bulguları, mesleki eğitimde dijital içeriklerin ve yapay zekâ destekli sistemlerin eğitim süreçlerine entegrasyonunun, öğrenci gelişimini daha şeffaf ve etkili bir şekilde izlemek için nasıl kullanılabileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Bu süreç, eğitimdeki klasik değerlendirme yöntemlerini dönüştürerek, öğrencilerin gelişimlerini daha somut bir biçimde takip etmeye olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenler ve staj danışmanları için daha hızlı ve etkili geri bildirimlerin sağlanması, öğrencilerin gelişim süreçlerinde daha etkili bir rehberlik sunulmasına imkân tanımaktadır. Bu araştırma, eğitimde dijitalleşmenin ve teknolojinin daha yaygın bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin gelişimine nasıl katkı sağladığını ve eğitimcilerin değerlendirme süreçlerini nasıl dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır.

"I Teach You" (Sana Öğretiyorum) Konsepti

Mesleki eğitimde "I Teach You" konsepti, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu pratik yeterlilikler ile sahadaki çalışma alanlarındaki yeterlilikleri arasında güçlü bir bağ kurar. Bu yeterlilikler; ölçülebilir ve gözlemlenebilir bilgi, beceriler, yeterlilikler ve iş performansının başarısını etkileyebilecek davranışlardır. Günümüzde birçok öğrenci, yazılı iletişim yöntemleri yerine videoyu daha etkili bir iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Öğrencilerin, çalışma akışında (iş akış şeması) beklenenlerin açık ve doğrudan bir şekilde görselleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. "I Teach You" konsepti, öğrencilere motive eden ve ilham veren açık bir görsel öğrenme aracı sağlar.

"I Teach You" görsel imajı, pratik yeterlilikler için bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Ayrıca, bu imajın oluşturulması, öğrenci, öğretmen ve staj sorumlusu arasındaki iletişimin önemli bir aracı olmasını sağlar. Uygulamalı derslerde veya staj uygulamalarında, öğrencinin istenen yeterlilikleri geliştirme sürecinin değerlendirilebilmesi açısından bu görsellerin kullanımı oldukça önemlidir.

Video açıklamaları, öğrencilerden hangi becerileri ve yeterlilikleri geliştirmelerinin beklendiğini net bir şekilde belirler.

Öğrenciler, cep telefonlarına kaydedecekleri kısa video kliplerle, kazandıkları yeterlilikleri kanıtlayabilirler. Bu süreç, hem öğrencinin gelişimini izlemek hem de öğretmen ve staj sorumlusunun değerlendirme yapabilmesi için etkili bir yöntem sunar.

1.1. "i" (Ben) Klipi - Yetenek Klipi



Mesleki gelişimin başlangıç noktasında, öğrencilerin yetenekleri ve motivasyonları stajın başında her öğrenci için ayrı ayrı kaydedilen "i (ben)" klipiyle belirlenir. Bu klipte öğrenciler kendilerini tanıtarak, "Kimim ben?", "Yeteneklerim ve hayallerim neler?", "Beni ne motive eder?" ve "Stajım süresince ne öğrenmek isterim?" gibi soruları cevaplarlar. Çoğu zaman öğrencilere, sahip olmadıkları yeteneklerle yaklaşılr; ancak "i" klipinde, öğrencilere sahip oldukları yeteneklerini ve başarılarını anlatma fırsatı sunulur.

Öğrenciler, bu kliple gurur duyarlar; birçoğu bu klipi arkadaşlarına göstermek ister, bazıları ise bu klipi gelecekteki iş görüşmelerinde kullanmak isteyebilir. "i" klipinde, öğrenciler hayatlarındaki deneyimlerini ve başarılarını paylaşırken, öğretmenler ve staj danışmanları, öğrencilerinin daha önce fark etmedikleri yönlerini keşfederler. Bu nedenle "i" klipleri, öğrencilere pozitif bir kişisel imajla yaklaşılmasını sağlar ve onları kişisel gelişimlerine odaklanmaya teşvik eder.

Stajın ortasında ve sonunda, öğrencilerin kişisel gelişimlerini gözlemlemek amacıyla yeni "i" (ben) klipleri kaydedilebilir. Bu klipler, dijital bir portföyde saklanarak öğrencilerin gelişim süreçleri şeffaf bir şekilde izlenebilir.

Açıklamalar ve uygulama ipuçları:

1.Klip için röportaj yapan kişi önyargısız, kendini rahatça ifade edebilen birisi olmalıdır. Bundan dolayı çok az deneyimi bir öğretmen ya da danışman olmamalıdır.

1.2. "Öğretme Klipi" – Açıklamalar Klipi

Eğitimin sonunda, öğrencilerin ulaşmaları gereken mesleki yeterlilikler ve hedefler doğrultusunda, işletmenin iş akış şemasına dayanan maksimum 20 dakikalık bir "Öğretme Klipi" hazırlanır. Bu klip, eğitimde kazandırılması hedeflenen özel yeterliliklerin ve becerilerin görsel bir anlatımını sağlar. Öğrenciler, Öğretme klipini bir bütün olarak izleyebileceği gibi, klipte ele alınan yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin klipte olan uyumunu da ayrı ayrı inceleyebilirler.

Öğrenciler, Öğretme klipini öğretmenleriyle birlikte izledikten ve değerlendirdikten sonra, söz konusu yeterliliklerin uygulanmasında uzmanlaşmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olacaklardır. Bu süreç, öğrencilerin mesleki yeterliliklere ulaşma noktasında daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayarak, eğitim sürecinin verimliliğini artırır.



1.2.1. Açıklamalar ve Uygulama İçin İpuçları

1.2.1.1. Öğrenme Klipi Hazırlığı: Öğrenme klipi, 20 dakikalık güçlü ve gerçekçi bir metne dayalı olarak hazırlanmalıdır. Bu klip, günlük iş akışını ve eğitim müfredatındaki özel mesleki hedeflere ulaşılmasını içermelidir. Kliplerin, kaliteli bir eğitim aracı olarak kullanılabilir olması, O ve işletme denetmenlerinden oluşan paydaşlar tarafından onaylanmalıdır. Böylece, eğitim içeriği hem akademik hem de sektör ihtiyaçlarına uygun hale gelir.

1.2.1.2. Medya Eğitimi: Öğrencilere mesleki eğitim sürecinde ya da ihtiyaç duyulan bir aşamada medya eğitimi verilmelidir. Kliplerin hazırlanması, öğrencilerin gerçekçi bir medya eğitimi olarak

uygulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Bu süreç, öğrencilerin medya araçlarını etkili kullanma becerilerini kazanmaları için önemli bir adım oluşturur.

1.2.1.3. "Sen Klipi" - Öğrencilerin Kendi Klipi: Öğrenciler, stajdaki uygulama deneyimlerini paylaşmaya hazır olduklarında "Sen" klipini oluştururlar. Bu klip, öğrencinin staj sürecinde gerçekteştirdiği çalışmaları ve edindiği yetkinlikleri gösteren bir video olacaktır. Öğrenciler, "Sen" kliplerini iş akışında birlikte çalıştıkları arkadaşları veya stajı birlikte yaptıkları kişilerle birlikte cep telefonlarıyla kaydederler. Bu klipler, öğrencilerin dijital portföylerinde, çalışma süreçlerine ve ilgili yeterlilik kategorilerine göre düzenlenerek kaydedilir.

Son değerlendirmelerde, öğrencilerin "Sen" klipleri, yeterliliklerin kanıtlanması için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu klipler, öğrenci gelişimini ve beceri kazanımını objektif bir şekilde izlemeye olanak tanırken, öğretmen ve staj danışmanlarına da veriye dayalı bir değerlendirme yapma imkânı sunar.



1.2.2. Açıklamalar

1.2.2.1. "Sen" Klipinin Son Değerlendirme Programlarına Dahil Edilmesi:

"Sen" klipleri, öğrencilerin mesleki gelişimlerini ve staj süreçlerinde kazandıkları yeterlilikleri göstermek için önemli bir araçtır. Bu klipler, okulun resmi son değerlendirme programlarına dahil edilerek, öğrencilerin performanslarını somut ve görsel bir biçimde belgelemelerine olanak tanır. Öğrenciler, "Sen" kliplerinde staj sırasında elde ettikleri beceri ve deneyimlerini sergileyerek, final değerlendirmelerinde bu videolar üzerinden objektif bir analiz yapılmasını sağlarlar.

1.2.2.2. "Öğret" Klipindeki İlgili Teorinin Çalışma Prosesiyle İlişkilendirilmesi:

"Öğret" klipinde yer alan teorik bilgiler, öğrencilerin iş süreçleriyle doğrudan ilişkilendirilmelidir. Böylece, öğrenciler teori ve pratiği bir arada deneyimleyebilirler. Teorik bilgilerin, öğrencilerin günlük iş akışındaki uygulamalarla örtüşmesi, öğrenme sürecinin daha anlamlı ve etkili olmasını sağlar. Bu ilişkilendirme, öğrencilere teorik bilgilerin iş dünyasında nasıl uygulanacağını görme fırsatı sunarak, hem akademik hem de pratik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

1.3. "I Teach You" (Sana Öğretiyorum) Modeli: "Ben", "Öğret" ve "Sen" klipi birlikte nasıl kombine edilebilir?

"I Teach You" modelinde yer alan "Ben", "Öğret" ve "Sen" klipleri, öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerini kapsamlı bir şekilde belgeleyebilmek ve değerlendirebilmek için birbirini tamamlayan bileşenlerdir. Bu üç klip, öğrencinin başlangıç seviyesinden, gelişim aşamalarına ve başarılarına kadar olan süreci görsel olarak temsil eder. Bu kliplerin birleşimi, öğrencilerin gelişimini izlemek ve değerlendirmek için etkili bir yöntem sunar.

1.3.1. "Ben" Klipi (Yetenek Klipi): Öğrencilerin başlangıç noktasını, sahip oldukları becerileri ve hedeflerini gösteren kişisel bir tanıtım videosudur. Bu klip, öğrencilerin staj başında mevcut durumlarını, güçlü yönlerini ve gelişim hedeflerini belirlemelerine yardımcı olur. "Ben" klipi, öğrencilerin kendi yetenekleriyle tanışmalarını sağlayarak öz farkındalık oluşturan bir araçtır.



Şekil 1 "Ben" klipi,

1.3.2. "Öğret" Klipi (Açıklama Klipi): Eğitimin sonunda ulaşılması gereken mesleki yeterlilikleri ve hedefleri görsel olarak ifade eder. Öğrenciler, bu klipi izleyerek, kendi gelişim süreçlerinde hangi yeterlilikleri kazanması gerektiğini ve bu yeterliliklerin iş hayatına nasıl entegre edileceğini öğrenirler. "Öğret" klipi, öğrencilerin teori ile pratiği birleştirmesine olanak tanır ve mesleki becerilerinin gelişimine yön verir.



Şekil 2 "Öğretiyorum" klipi.

1.3.3. "Sen" Klibi (Uygulama Klibi): Öğrencilerin staj süreçlerinde kazandıkları yetkinlikleri ve uygulama deneyimlerini belgeler. Öğrenciler, bu kliplerde stajdaki çalışmalarını ve edindikleri becerilerini sergileyerek, mesleki gelişimlerini görsel bir şekilde sunar. "Sen" klibi, öğrencilerin ne kadar ilerlediğini ve hangi alanlarda gelişim kaydettiklerini objektif bir biçimde izlemeye olanak tanır.



Şekil 3 "Sen" klibi,

1.3.4. Kliplerin Birleştirilmesi ve Karşılaştırılması:

Bu üç klip, birbirini tamamlayacak şekilde entegre edilmelidir. İlk olarak, "Ben" klibi, öğrencilerin başlangıç seviyelerini gösterirken, "Öğret" klibi öğrencilerin hedefledikleri yeterliliklere dair rehberlik sağlar ve "Sen" klibi de öğrencilerin bu hedeflere ulaşmak için gösterdikleri ilerlemeyi sergiler. Tüm bu kliplerin karşılaştırılması, öğrencilerin gelişim süreçlerini objektif bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır.

- Kliplerin Değerlendirilmesi: Öğrencilerin "Ben" ve "Öğret" klipleri ile "Sen" klipleri arasında kıyaslamalar yapılarak, öğrencilerin hangi yeterliliklere ulaştığı, hangi alanlarda gelişim gösterdiği ve hangi becerilerde eksiklikler olduğu tespit edilebilir. Bu kıyaslamalar, öğretmenler ve staj danışmanları tarafından yapılmalı ve öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır.
- Dijital Portföy ve Motivasyon: Öğrenciler, başarılı "Sen" kliplerini dijital portföylerinde yayınlayarak, staj sürecinde kazandıkları yetkinlikleri görsel olarak sergileyebilirler. Aynı zamanda, henüz yeterince geliştiremedikleri yeterliliklere dair de başarılar kutlanarak öğrencilerin motivasyonu artırılabilir. Başarılarının takdir edilmesi, öğrencilerin gelişim sürecine olan bağlılıklarını güçlendirir ve daha fazla çaba sarf etmelerini teşvik eder.

Sonuç olarak, "Ben", "Öğret" ve "Sen" kliplerinin bir araya getirilmesi, öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde izlemek ve değerlendirmek için güçlü bir araç oluşturur. Bu üçlü

kombinasyon, öğrencilerin bireysel hedeflerine ulaşma yolunda daha bilinçli ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar.

1.4. Yüz İfadeleri ile Duygu Analizi: Mutluluk, Üzgünlük, Korku, Tiksınme, ve Diğer Duygular

Bu bölümde, yüz ifadeleri kullanılarak bireylerin duygusal durumlarının analiz edilmesi ve çeşitli yüz ifadelerine dayalı olarak sınıflandırılması üzerinde durulmuştur. Yüz ifadeleri, bireylerin düşüncelerini ve duygularını ifade etmek için önemli bir iletişim aracıdır ve bu ifadelerin doğru bir şekilde analiz edilmesi, çeşitli uygulama alanlarında büyük değer taşır.

1.4.1. Veri Seti ve Kütüphaneler

Bu çalışma, FER2013 veri setini kullanarak farklı yüz ifadelerini analiz eden bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. FER2013 veri seti, çeşitli yüz ifadeleriyle etiketlenmiş görüntülerden oluşur. Bu ifadeler; Öfke, Tiksınme, Korku, Mutluluk, Üzgünlük, Şaşkınlık ve Nötr olarak yedi farklı duygu sınıfına ayrılmıştır.

Gerekli kütüphaneler şunlardır:

- OpenCV: Yüz algılama için
- TensorFlow/Keras: Model oluşturma ve eğitim
- NumPy: Veri işleme ve array işlemleri

1.4.2. Model Oluşturma

Yüz ifadelerinden duygu tespiti için bir Convolutional Neural Network (CNN) modeli kullanılmıştır. Model, 48x48 boyutlarında gri ölçekli yüz ifadelerini giriş olarak alır ve 7 farklı duygu sınıfını tahmin etmek için çalışır.

```
from tensorflow.keras.models import Sequential
from tensorflow.keras.layers import Conv2D, MaxPooling2D, Flatten, Dense, Dropout
def create_emotion_model():
    model = Sequential([
        Conv2D(32, (3, 3), activation='relu', input_shape=(48, 48, 1)),
        MaxPooling2D(pool_size=(2, 2)),
        Conv2D(64, (3, 3), activation='relu'),
        MaxPooling2D(pool_size=(2, 2)),
        Flatten(),
        Dense(128, activation='relu'),
        Dropout(0.5),
        Dense(7, activation='softmax') # 7 farklı duygu sınıfı
    ])
    model.compile(optimizer='adam', loss='categorical_crossentropy', metrics=['accuracy'])
```

```
return model
model = create_emotion_model()
```

1.4.3. Eğitim ve Test Adımları

Model eğitimi sırasında, FER2013 veri setinden eğitime ve doğrulama verileri ayrılmıştır. Eğitilmiş model, test sırasında yüz ifadelerinden çeşitli duyguları tahmin etmek için kullanılır.

```
from tensorflow.keras.models import load_model
import cv2
import numpy as np
# Eğitim ve test veri setlerini kullanarak modeli eğitme
X_train, X_val, y_train, y_val = train_test_split(images, labels, test_size=0.2, random_state=42)
model.fit(X_train, y_train, validation_data=(X_val, y_val), epochs=30, batch_size=64)
model.save('emotion_detection_model.h5')
```

1.4.4. Yüz Algılama ve Duygu Tespiti

Kameradan gelen görüntülerde yüzleri algılayan ve tahmin yapma işlemi:

```
face_cascade = cv2.CascadeClassifier(cv2.data.harcascades +
'haarcascade_frontalface_default.xml')
def detect_emotion(image, model):
    gray = cv2.cvtColor(image, cv2.COLOR_BGR2GRAY)
    faces = face_cascade.detectMultiScale(gray, 1.3, 5)
    for (x, y, w, h) in faces:
        face = gray[y:y+h, x:x+w]
        face_resized = cv2.resize(face, (48, 48))
        face_normalized = face_resized / 255.0
        face_reshaped = np.expand_dims(face_normalized, axis=(0, -1))
        prediction = model.predict(face_reshaped)
        emotion_label = np.argmax(prediction)
        emotion_dict = {
            0: 'Öfke',
            1: 'Tiksinme',
            2: 'Korku',
            3: 'Mutluluk',
            4: 'Üzgünlük',
            5: 'Şaşkınlık',
            6: 'Nötr'
        }
        emotion_text = emotion_dict[emotion_label]
        if emotion_label == 3: # 3: Mutlu
            color = (0, 255, 0) # Yeşil
        else:
            color = (0, 0, 255) # Kırmızı
        # Çizim ve etiket ekleme
```

```
cv2.rectangle(image, (x, y), (x+w, y+h), color, 2)
cv2.putText(image, emotion_text, (x, y-10), cv2.FONT_HERSHEY_SIMPLEX, 0.9, color, 2)
return image
# Gerçek zamanlı kamera görüntüsünde duygu algılama
cap = cv2.VideoCapture(0)
print("Kameradan çıkmak için 'q' tuşuna basın.")
while True:
    ret, frame = cap.read()
    if not ret:
        break
    output_frame = detect_emotion(frame, model)
    cv2.imshow("Duygu Tespiti", output_frame)
    if cv2.waitKey(1) & 0xFF == ord('q'):
        break
cap.release()
cv2.destroyAllWindows()
```

Yukarıda verilen örnek bir yöntem ile bireylerin yüz ifadeleri kullanılarak çeşitli duygusal durumlar analiz edilip sınıflandırılması yapılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Mesleki eğitim, bireylerin iş gücü piyasasında gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazanmalarını hedefleyen kritik bir alanı temsil etmektedir. Ancak geleneksel staj değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim süreçlerini etkili bir şekilde takip etmekte yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada dijital içerikler ve yapay zekâ destekli teknolojiler, mesleki eğitimde yenilikçi bir çözüm olarak öne çıkmaktadır. "I Teach You" konsepti, öğrencilerin yeterliliklerini görsel olarak sergilemesine ve yapay zekâ ile desteklenen değerlendirme süreçleriyle şeffaf bir gelişim ortamı oluşturmaya olanak tanımaktadır.

2.1. Mesleki Eğitimde Dijital İçeriklerin Rolü

Dijital içerikler, mesleki eğitimin öğrencilere daha erişilebilir ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmasını sağlamaktadır. Pajares (2020), dijital materyallerin eğitim süreçlerini kişiselleştirerek öğrenci ihtiyaçlarına özel yöntemler sunabildiğini vurgulamıştır. Gokhale (2021) ise dijital platformların, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. "I Teach You" modeli, bu bulguları temel alarak, öğrencilerin staj süreçlerini dijital içeriklerle kaydetmesini ve bu içeriklerin eğitim sürecine entegre edilmesini önermektedir.

2.2. Yapay Zekâ Destekli Sistemlerin Eğitimdeki Etkisi

Yapay zekâ (YZ), öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler sunarak eğitim süreçlerini dönüştürmektedir. Chen ve Lee (2022), YZ'nin öğrenci performansını analiz ederek kişiselleştirilmiş geribildirimler sunduğunu ve öğrencilerin eksikliklerini belirlemelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Jabbar ve arkadaşları (2023), YZ destekli sistemlerin, simülasyon ve sanal gerçeklik teknolojileriyle entegrasyonu sayesinde öğrencilere risk içermeyen bir ortamda pratik yapma olanağı sunduğunu ortaya koymuştur. "I Teach You" modeli, bu avantajları kullanarak öğrencilerin staj ve uygulama süreçlerini daha etkin bir şekilde izlemeyi amaçlamaktadır.

2.3. Değerlendirme Yöntemlerindeki Evrim

Geleneksel değerlendirme yöntemleri, genellikle yazılı raporlar ve statik sınavlarla sınırlı kalmaktadır. Ancak dijital ve YZ tabanlı sistemler, değerlendirme süreçlerini daha dinamik ve kişiselleştirilmiş hale getirmiştir. Kaya (2021), dijital değerlendirme sistemlerinin öğrencilerin gelişimlerini daha şeffaf bir şekilde izlediğini ve öğretmenlerin bireysel analiz yapmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bıyıklı ve Demirtaş (2023), öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. "I Teach You" modelinde, öğrenci kliplerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması, hem şeffaflığı hem de öğretmenlerin karar verme sürecini desteklemektedir.

2.4. Dijital Teknolojilerin Gelecek Perspektifi

Dijital teknolojiler, mesleki eğitimde dönüşümün anahtarlı unsurlarından biridir. "I Teach You" modeli, dijital içerikler ve YZ destekli sistemlerin öğrencilerin bireysel gelişimlerini etkin bir şekilde izlemek ve yönlendirmek için nasıl kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi için dijital altyapının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin bu teknolojilere uyum sağlayacak şekilde eğitilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, literatür taraması, dijital içeriklerin, yapay zekâ destekli sistemlerin ve modern değerlendirme yöntemlerinin mesleki eğitimde etkili bir çözüm sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu teknolojilerin entegrasyonu, öğrencilerin gelişimlerini daha şeffaf, kişiselleştirilmiş ve etkili bir şekilde izleme imkânı sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, "I Teach You" modelinin mesleki eğitimdeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntem (mixed methods) araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, Ordu TOBB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Endüstriyel Otomasyon Alanı'nda eğitim gören 10 öğrenci ve bu alanda görev yapan 4 öğretmen yer almıştır. Katılımcıların seçimi, maksimum çeşitlilik sağlanacak şekilde amaca yönelik örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital içerik ve yapay zekâ destekli sistemlere dair görüşlerinin kapsamını daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır.

3.2. Katılımcılar

Araştırma kapsamında yer alan 10 öğrenci, Endüstriyel Otomasyon Alanı'nda eğitim almakta olup, dijital içerik kullanımı ve yapay zekâ destekli uygulamalara aşina bireylerden oluşmaktadır. 4 öğretmen ise bu alanlarda deneyimli olup, dijital eğitim materyalleri ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama için öğrenci ve öğretmenlere yönelik anketler uygulanmış; nitel veri toplama için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Anketler, katılımcıların dijital içerik ve yapay zekâ destekli sistemlerin etkisine dair görüşlerini değerlendirmek üzere 5 dereceli Likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Nitel veriler, katılımcıların deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir.

3.4. Veri Analizi

Nicel veriler SPSS istatistiksel yazılımı kullanılarak analiz edilmiş; ortalama, frekans ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Nitel veriler ise NVivo yazılımı kullanılarak kodlanmış ve tematik bir yapıda analiz edilmiştir. Veriler, dijital teknolojilerin mesleki eğitimdeki etkisini anlamak için karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

3.5. Etik Hususlar

Araştırmada tüm katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yer alması sağlanmış; verilerin gizliliği ve anonimlik ilkelerine özen gösterilmiştir. Katılımcılardan yazılı onay alınmış ve etik kurallara uygun hareket edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, "I Teach You" modelinin mesleki eğitimdeki etkilerine dair elde edilen bulgular ve bu bulguların literatürle karşılaştırılması sunulmaktadır.

4.1. Dijital İçeriklerin Kullanımının Etkileri

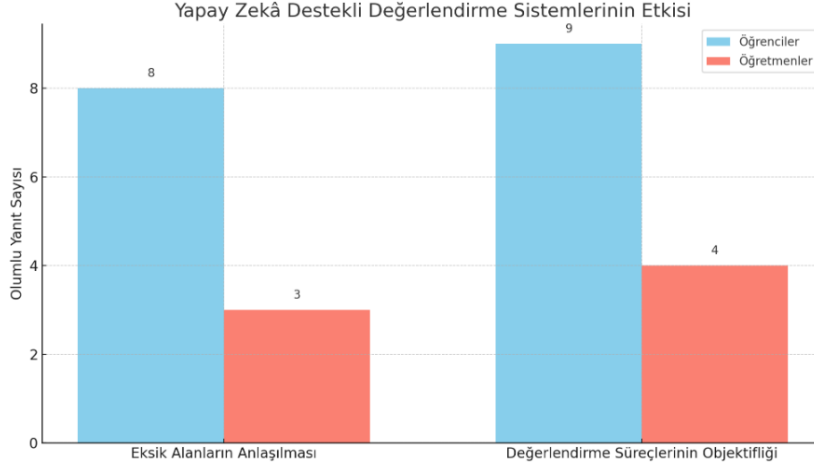
Araştırma sonuçları, dijital içeriklerin mesleki eğitimde öğrenme süreçlerini daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin %85'i, dijital içeriklerin staj süreçlerindeki görevlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Endüstriyel Otomasyon alanında kullanılan video içerikleri, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmede etkin bir araç

olmuştur. Dijital içeriklerin kullanımı, özellikle karmaşık süreçlerin görsel olarak sunulmasında etkili bulunmuştur. Bu bulgu, Pajares (2020) ve Gokhale (2021) tarafından dijital içeriklerin eğitim süreçlerini zenginleştirdiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir.

4.2. Yapay Zekâ Destekli Değerlendirme Sistemlerinin Etkisi

Yapay zekâ destekli sistemlerin öğrenci gelişimini değerlendirmedeki etkinliği oldukça belirgin bulunmuştur. Öğrencilerin %78'i, yapay zekâ destekli geribildirimlerin eksik oldukları alanları daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %92'si, yapay zekâ analizlerinin değerlendirme süreçlerini hızlandığını ve objektif bir yapı sunduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir öğrenci tarafından hazırlanan "Sen" klibi, yapay zekâ sistemleriyle analiz edilerek, teknik becerilerdeki eksiklikler net bir şekilde ortaya konmuştur. Bu bulgu, Chen ve Lee (2022) ile Jabbar ve arkadaşlarının (2023) yapay zekâ destekli sistemlerin kişiselleştirilmiş geribildirim sağlama kapasitesini vurgulayan çalışmalarını desteklemektedir.

```
# Data for section 4.2 (AI-Assisted Evaluation Systems)
categories_4_2 = ['Eksik Alanların Anlaşılması', 'Değerlendirme Süreçlerinin Objektifliği']
students_4_2 = [8, 9] # 10 öğrenciden 8'i ve 9'u olumlu geri bildirim verdi
teachers_4_2 = [3, 4] # 4 öğretmenden 3'ü ve 4'ü olumlu geri bildirim verdi
# Set up positions and width for the bars
bar_width = 0.35
index_4_2 = np.arange(len(categories_4_2))
# Create the bar chart for section 4.2
fig, ax = plt.subplots(figsize=(10, 6))
bar1_4_2 = ax.bar(index_4_2, students_4_2, bar_width, label='Öğrenciler', color='skyblue')
bar2_4_2 = ax.bar(index_4_2 + bar_width, teachers_4_2, bar_width, label='Öğretmenler',
color='salmon')
# Adding labels, title, and legend
ax.set_xlabel('Değerlendirme Alanları')
ax.set_ylabel('Olumlu Yanıt Sayısı')
ax.set_title('Yapay Zekâ Destekli Değerlendirme Sistemlerinin Etkisi')
ax.set_xticks(index_4_2 + bar_width / 2)
ax.set_xticklabels(categories_4_2)
ax.legend()
# Add data labels on the bars
for bar in bar1_4_2:
    height = bar.get_height()
    ax.text(bar.get_x() + bar.get_width() / 2, height + 0.2, f'{height}', ha='center', va='bottom')
for bar in bar2_4_2:
    height = bar.get_height()
    ax.text(bar.get_x() + bar.get_width() / 2, height + 0.2, f'{height}', ha='center', va='bottom')
plt.tight_layout()
plt.show()
```



4.3. "Ben", "Sen" ve "Öğret" Kliplerinin Kullanımı

"I Teach You" modeli kapsamında kullanılan klip uygulamaları, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve gelişim süreçlerini belgeleme konusunda etkili bulunmuştur.

"Ben" Klipleri: Stajın başlangıcında hazırlanan bu klipler, öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine ve güçlü yönlerini vurgulamalarına yardımcı olmuştur. Örneğin, bir öğrenci, "Ben" klipi sayesinde gelecekteki meslek hedeflerini net bir şekilde ifade etmiş ve bu hedefler doğrultusunda rehberlik almıştır.

"Sen" Klipleri: Öğrencilerin staj sırasında kazandıkları becerileri belgelemek için kullandıkları bu klipler, öğretmenlerin daha somut bir değerlendirme yapmalarına olanak tanımıştır. Örneğin, bir öğrenci, endüstriyel bir sistemi başarıyla kurduğunu "Sen" klipi aracılığıyla sergilemiştir.

"Öğret" Klipleri: Eğitim sürecinde teorik bilgilerin pratikle nasıl birleştirileceğini gösteren bu klipler, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hale getirmiştir. Örneğin, öğrenciler bir makine montaj sürecini görsel olarak izleyip öğrenme fırsatı bulmuştur.

4.4. Literatürle Karşılaştırma ve Tartışma

Araştırma bulguları, dijital içerikler ve yapay zekâ destekli sistemlerin mesleki eğitimde dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde vurgulanan avantajlar (Chen ve Lee, 2022; Kaya, 2021) bu bulgularla örtüşmektedir. Ancak, katılımcılar arasında teknik altyapı eksiklikleri ve dijital içeriklere erişim konusunda yaşanan sorunlar, bu teknolojilerin uygulanabilirliğinde sınırlamalar yaratmaktadır.

Sonuç olarak, "I Teach You" modeli, dijital teknolojilerin mesleki eğitimde etkin kullanımına yönelik önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu model, öğrenme süreçlerini zenginleştirirken, bireyselleştirilmiş geribildirim ve şeffaf değerlendirme imkânı sunmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

"I Teach You" modeli, mesleki eğitim süreçlerinde dijital teknolojilerin ve yapay zekâ (YZ) destekli sistemlerin etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için önemli bir potansiyele sahiptir. Araştırma sonucunda, bu modelin öğrencilerin mesleki yeterliliklerini görsel olarak sergilemelerine ve anlık geribildirim almalarına olanak tanıdığı görülmüştür. Modelin kullanımı, geleneksel yazılı raporlar ve manuel değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha şeffaf, objektif ve dinamik bir değerlendirme süreci sunmaktadır. Özellikle "Ben", "Öğret" ve "Sen" klipleri, öğrencilerin başlangıç seviyelerinden itibaren, gelişim süreçlerini ve başarılarını kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmekte etkili olmuştur. Ayrıca, modelin yapay zekâ destekli olması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir bir sistem sunarak, öğrenme süreçlerini optimize etmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Teknolojik Altyapının Güçlendirilmesi: "I Teach You" modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim kurumlarında teknolojik altyapının güçlü bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Dijital içerik oluşturma ve yapay zekâ destekli sistemlerin etkin kullanımı için gerekli donanım ve yazılım altyapısı sağlanmalıdır. Bu, eğitim sürecinin daha etkileşimli ve erişilebilir olmasını sağlayacaktır.

5.2.2. Eğitimcilerin Eğitimi: Modelin etkin bir şekilde uygulanması için, öğretmenlerin ve staj danışmanlarının dijital içerik geliştirme ve yapay zekâ sistemlerini kullanma konusunda uzmanlaşmaları önerilmektedir. Eğitimcilerin bu yöndeki bilgi ve becerilerini artırmak, öğrencilerle daha etkili bir iletişim ve değerlendirme süreci sunacaktır.

5.2.3. Kapsamlı Değerlendirme Süreci: Modelin sadece belirli süreçlerde değil, tüm mesleki eğitim süreçlerinde kullanılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, "Ben", "Öğret" ve "Sen" klipleri gibi değerlendirme araçlarının sürekli güncellenebilir portföy sistemleriyle desteklenmesi, öğrenci yeterliliklerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlar.

5.2.4. Paydaş Katılımı ve İş Birliği: Modelin başarısı, eğitimdeki diğer paydaşlarla iş birliğinin artırılması ile daha da güçlendirilebilir. Endüstri, akademi ve kamu sektörü iş birliği, modelin daha geniş bir perspektifte uygulanmasını ve eğitim çıktılarının daha verimli olmasını sağlayacaktır.

5.2.5. Geri Bildirim ve İyileştirme Süreçleri: Modelin sürekli iyileştirilmesi için öğrencilerden gelen geri bildirimlerin dikkate alınarak yeni özellikler eklenmesi veya mevcut süreçlerin revize edilmesi önerilmektedir. Sürekli iyileştirme, modelin bilimsel temellere dayalı olarak daha etkili hale gelmesini sağlar ve kullanıcı odaklı bir eğitim ortamı yaratır.

KAYNAKÇA

- Bıyıklı, S., & Demirtaş, S. (2023). The impact of peer and self-assessment methods on students' critical thinking and problem-solving skills, *Journal of Educational Research*, 78(4), 234-248.
- Chen, Y., & Lee, H. (2022). Artificial intelligence in vocational education: Personalized learning and assessment, *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), 115-134.
- Gokhale, A. (2021). The role of digital content in vocational education: Trends and challenges, *Journal of Vocational Education and Training*, 73(5), 529-543.
- Jabbar, M., Lee, H., & Wang, X. (2023). AI-based assessment systems in vocational education: A comparative study, *International Journal of Educational Technology*, 22(1), 54-72.
- Karakus, S., & Yılmaz, M. (2022). Virtual simulations in vocational training: Enhancing practical skills in a safe environment, *Journal of Vocational and Technical Education Research*, 40(3), 124-136.
- Kaya, O. (2021). The evolution of assessment methods in vocational education: From traditional exams to digital tools, *Educational Assessment Review*, 49(3), 215-229.
- Kural, A., & Güler, E. (2023). The effectiveness of online learning platforms in vocational education: An evaluation, *Education and Information Technologies Journal*, 28(2), 342-358.
- Pajares, F. (2020). Digital content and personalized teaching in vocational education, *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 147-160.

SİHİZM'İN KUTSAL METİNLERİ VE EĞİTİMDEKİ DEĞER ANLAYIŞI

Öznur Çelik⁸,

ÖZET

Bu çalışmada Sihizm'in kutsal metinleri ve eğitimdeki atfedilen değer anlayışının araştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, metin analizi ve doküman incelemesinden yola çıkılarak, yorumlayıcı (hermeneutik) yöntem teknikleri kullanılmıştır. Bireylerin deneyimlerini, inançlarını ve değerlerini anlamak için sayısal veriler yerine metinler, görüşler ve yorumlar üzerinden anlam arayışına gidilmiştir. Sihizm'in kutsal metinleri Sihler için önemli bir değer kaynağı olarak görülmektedir. Kutsal metinler insanlara adalet, eşitlik, dürüstlük, hizmet etme gibi evrensel değerleri öğretirken, sadece teorik değil manevi gelişimde de etkili olduğu sonucu göze çarpmaktadır.

Kutsal metinlerinin Sihler için ruhsal, bireysel, sosyal gelişimleri üzerinde hayatlarının her alanında farklı yönleriyle katkıları olduğu ve yaşam alanlarını etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sih kutsal metinleri, Manevi gelişim, Değer Anlayış

SACRED TEXTS OF SIKHISM AND ITS VALUES IN EDUCATION

This study aims to investigate the sacred texts of Sikhism and its understanding of the values attributed to it in education.

In this study, interpretive (hermeneutic) method techniques were used, based on text analysis and document review. In order to understand individuals' experiences, beliefs and values, meaning has been sought through texts, opinions and interpretations rather than numerical data. The sacred texts of Sikhism are seen as an important source of value for Sikhs. While sacred texts teach people universal values such as justice, equality, honesty and service, it stands out that they are effective not only in theoretical but also in spiritual development.

It has been concluded that sacred texts contribute to the spiritual, individual and social development of Sikhs in all aspects of their lives and affect their living spaces.

Keywords: Sikh scriptures, Spiritual development, Sense of Value

⁸ Öğretmen, Sabiha Gökçen İlkokulu, oznurcelik942@gmail.com

GİRİŞ

Sihizm, Hindistan'ın Penjab bölgesinde ortaya çıkan mensuplarının büyük çoğunluğu bu bölgede yaşadığı ,Guru Nanak tarafından sistemleştirilmeden önce birçok mistiklerin düşünceleri çerçevesinde şekillenmiş olan bir dindir.¹Sihizm; bireysel ve ruhsal gelişim, yardım etmek, eşitlik, adalet gibi kavramlara odaklanmaktadır. Bu dini sistemleştiren kişi olarak kabul edilen Guru Nanak'ın öğretileri Tanrı'nın birliğini, bireylerin sorumluluklarını ve toplumdaki rolünü vurgulamaktadır. Sihizm'in hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bir ahlaki ve manevi gelişime önem verdiği söylenilebilir.

Sihizm'in temel inançlarından biri, Tanrı'nın birliğine olan inançtır; Tanrı tek ve her yerde mevcuttur. Tanrı, insanların iyi yaşamalarına yardımcı olacak yolu gösteren bir rehberdir. 'Nam simran'(Tanrının ismini tekrar etme) değer anlayışında önemli bir yer tutar. İsmin tekrar edilmesinden maksat sadece söylenmesi değil, düşünüp tefekkür edip uygulanması olarak ifade edilebilir.²Gurular-insanları kurtuluşa ulaştırmak için bu dünyaya gelen üstün varlıklar veya peygamberler³ - bu yolda rehberlik edecek kişiler olarak görülürler. Onlar rehber edildiklerinde küçük bir delikten ahşaba giren ve ahşabı içerden yiyerek onu dışarıdan hiçbir belirti vermeden oyu hale getiren bir ağaç kurdu gibi bireyleri de hatalardan temizledikleri ifade edilmektedir.⁴ Evde veya tapınakta kutsal yazıt rastgele açıldığında inananın hayatına alınması gereken o Tanrının sözünü almak vak lao(vahk low) değerler açısından öneme sahiptir.⁵ Sihler için otorite ve saygıdeğer öğretmen⁶ ismiyle bahsettikleri kutsal kitap Guru Grand Sahib, Sihlerin eğitim ve değer anlayışında önemli yer edinmektedir.

Cehaletin ruhsal bir hastalık olduğu dile getirilmekte ve kutsal kitapların, cehaletle mücadele etmek için yol gösterdiği ifade edilmektedir.⁷ Eğitimde tefekkür ve benzeri manevi uygulamaların öğretilmesi bireylerin sağlıklarını korumada ve ruhsal dengeyi sürdürmelerinde yardımcı olan bir unsur olarak kabul edilir.

Sihizm'in bir diğer temel öğretilerinden biri ise, kast sistemi adı verilen, toplumsal eşitsizlikten insanları arındırarak, tüm insanları eşit olarak görmesidir. Bu anlayış, Sihizm'in eğitimde de eşitlik ve adalet gibi değerleri ön plana çıkarmasına olanak sağlar. Sihler, bütün yaratılanların Tanrı'nın ruhunu taşıdığına inanmaları dolayısıyla, insanların din,cinsiyet, ırk hiçbir ayrım gözetmeksizin eşit olduğunu kabul ederler. Bu bilincin oluşumunda 'guru' anlayışı çok önemlidir.. Onlar sadece dinî liderler olmayıp aynı zamanda dünya işlerinde de rehberdirler.⁸

Dolayısıyla bu din mensupları tarafından Guruların (rehber) yaptığı gibi, kendilerinin de, hakları korumak ve insanlık için elinden geleni yapmakla görevli olduklarına inanılır.⁹

Sihizm, ayrıca yardım etmek ve başkalarına hizmet etmek gibi değerleri uygulamayı ön plana çıkaran manevi bir yaşamı teşvik etmektedir. Sadece kişisel kurtuluşu değil, toplumun kurtuluş ve adaletini- "bütün insanlara eşit olarak bakan kimseyi dindar olarak niteler¹⁰ destekler görünür. İnsanı fethetmek, dünyayı fethetmektir¹¹İnsanların yardım etmelerini, sorumluluk alarak başkalarına hizmet etmeleri gerektiğini belirtir.

Sihizm'in eğitim ve değer anlayışında adaleti, tüm insanların tüm sınıflardan, ırklardan veya cinsiyetlerden eşit haklara sahip olduğu belirtilmesinin yanında şehvet, öfke ve kızgınlık, açgözlülük, dünyevî şeylere bağlanma ve içki içmeyi, dedikoduyu, sihri, büyüü, uyuşturucu kullanmayı, kumar oynamayı, çalmayı, zina etmekten de kaçınmayı vurgulamaktadır.¹² Kırıcı konuşmamak,kötü söz söyleyeni affetmek, beden-en-tuhen-zihnen sabırlı olmak gibi erdemlerden bahsedilmektedir.¹³Sihizm'de, herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiği ve eğitimle ilgili hiçbir ayrımcılığa yer olmadığı vurgulanır. Eğitim, toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın bir yolu olarak görülür. Bu anlayış, eğitimin sadece bireysel bilgi edinme değil, aynı zamanda toplumsal eşitliğin, adaletin sağlanmasına da katkıda bulunduğunu gösterir.

Sihizm'in kutsal metinleri, Sihizm'in etik değerlerini, ahlaki sorumluluklarını ve Tanrı'ya olan inancını kapsamakla birlikte metinleri, bireylerin ve toplumların manevi gelişimi için temel değerler sunar. Bu değerler, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinciyle şekillendirilmesini de sağlar.Aynı zamanda

insanın manevi hayatında rehberlik etmeyi amaçlar.¹⁴

Guru Granth Sahib'in öğretileri, eğitim ve değerler açısından huzur ve adalet vs teşvik etmesi açısından bir kaynaktır.

Guru Granth Sahib, bir öğretmen olarak kabul edilir. İbadetlerinin merkezine alınır ve her anında ona başvururlar.

Sihizm, dürüstlüğü büyük erdemlerden biri olarak kabul eder. Guru Granth Sahib'de, insanlara dürüst bir yaşam sürmeleri öğütlenir. Çalışma, topluma da faydalı olmak için de yapılmalıdır. Eğitimde de benzer şekilde, dürüstlük ve çalışkanlık, bireysel gelişim ve toplumsal katkı sağlama açısından önemlidir.

Guru Granth Sahib, insanları başkalarına yardım etmeye, toplumun iyiliği için çalışmaya teşvik eder. Toplum hizmeti(seva), Sihizm'in en önemli değerleri arasında yer almaktadır, başkalarına yardım etmek amacıyla yapılan davranışları ifade etmektedir. Eğitim, bu anlamda sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda öğrencileri toplumlarına hizmet etmeye hazırlamak anlamına gelmektedir.

Seva, aynı zamanda ahlaki bir sorumluluk ya da görev olarak kabul edilmektedir ve öğrencilerin bu anlayışla yetiştirilmeleri, önemli bir değer kabul edilmektedir.. Sihizm'in kutsal metinleri, her kişinin

topluma katkıda bulunması gerektiğini belirtir ve eğitimde bu sorumluluğun kazandırılması amaçlanır.

Sihizm'in kutsal metinlerinde sıkça vurgu yapılan 'seva', öğretmenlerin ve eğitimin de topluma hizmet etme amacını taşır. Öğretmenler, öğrencilerine yalnızca bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda onlara ahlaki değerleri, yardımlaşmayı ve başkalarına saygıyı da öğretir.

Sihizm'in kutsal metinlerinde, dürüstlük, merhamet, sabır ve saygı gibi birçok ahlaki değer vurgulanmaktadır. Bu değerler, bireysel sorumluluklarla birlikte toplumsal sorumlulukları da içermektedir. Guru Granth Sahib'de, bireylerin Tanrı'yla yakın bağ kurması için hatalardan arınma, ahlaki sorumluluk ve başkalarına saygı gibi erdemler geliştirmeleri gerektiği öğütlenmektedir.

Eğitim, bu değerlerin öğrencilerde kazandırılmasını sağlayacak bir süreç olarak görülmektedir. Sihizm'in kutsal metinlerine göre, eğitim sadece zihinsel gelişimi değil, aynı zamanda etik ve manevi gelişimini de amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Sihizm'de eğitim, bireylerin ahlaki bir yaşam sürmeleri ve başkalarına hizmet etmeleri için bir araç olarak görülmektedir.

METHOD

Bu bölümde bu araştırmanın deseni, metin analizi ve doküman incelemesinden yola çıkılarak, yorumlayıcı (hermeneutik) yöntem teknikleri kullanılmıştır. Bireylerin deneyimlerini, inançlarını ve değerlerini anlamak için sayısal veriler yerine metinler, görüşler ve yorumlar üzerinden anlam arayışına gidilmiştir.

Sihizm'in kutsal metinleri olan Guru Granth Sahib ve diğer ilgili metinler, değerler ve öğretilerin eğitimle olan ilişkisini anlamaya yardımcı olmuştur. Eğitimle ilgili öğretilerin, Sihizm'in ana prensipleriyle nasıl bir ilişki kurduğu, kutsal metinlerdeki öğretilerin eğitimle ilişkisi üzerine yapılan çalışma yöntemiyle, eğitim anlayışı, toplumsal eşitlik, hizmet etme, ahlaki değerler ve bireysel sorumluluk gibi kavramlar kutsal metinlerde yer alan ahlaki ve manevi değerlerin eğitimle nasıl ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır.

Guru Granth Sahib gibi kutsal metinlerden seçilen pasajlar ve öğretiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu metinlerdeki eşitlik, adalet, dürüstlük, toplum hizmeti gibi başlıca değerlerin eğitimle ilişkisi gibi sorulara odaklanılmıştır.

BULGULAR

Sihizm, bireysel manevi gelişimin toplumsal sorumluluklarla bütünleştiği görülmektedir. Tanrı'ya olan inanç ve ibadet, sadece kişisel uygulamalardan ibaret değil, aynı zamanda toplumsal hizmeti, toplumsal yararı da içermektedir. Nam Simran (Tanrı'nın İsmi Tekrar Etme), Tanrı'yı düşünme, günlük yaşamda uygulama önemli bir değer olarak görülür. Kutsal kitapları hayattan

ölüme kadar hayatlarının her aşamasında yer almaktadır. Adalet,eşitlik,yardımlaşma gibi evrensel değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

Eğitim ve değerlerin oluşumunda Adi Grand ve rehberler çok büyük öneme sahiptir. Guru Granth Sahib Tanrı'ya yakınlaşmayı ve sorumluluklarını yerine getirmesini teşvik eder.Değerlerinin kaynağını da otorite ve öğretmen olarak babul ettikleri kutsal kitapları oluşturmaktadır.

ÖNERİLER

Kutsal yazılar Sadece dini geleneği değil tüm isan yaşamlarının derinliklerinde yer alan deneyimleri de bizlere sağlamaktadır. Bu yüzden bu metinler inançların temel özelliklerine dair geniş bir bakış açısı sunduklarından dikkatle incelenmesi gerekmekte ve çoğunlukla kaynaklar İngilizce olduğu için dile hakim olunması gerekmektedir. Bununla birlikte bu inancı ve inanaların davranışlarını yerinde gözlemlemek, inanç mensuplarını tanımak;sahip oldukları değerlerini, görüşlerini bu değerlerin devam edip etmediğini, şu anki güncel inançlarının nasıl olduğunu anlamada daha etkili olacaktır.Toplum hizmeti anlayışı yaygınlaştırılabilir. Dürüst ve sorumlu bireyler yetiştirilmesi şekilleri incelenip uygun stratejileri geliştirilebilir.

SONUÇ

Sihizim dininde Guru Nanak ve diğer Gurular tarafından şekillendirilen öğretiler, kişilere kurtuluş ve toplumsal iyilik için rehber görevi görmektedir. Dürüstlük, sabır, saygı ve yardımlaşma gibi erdemlerin benimsenmelerine Guru Granth Sahib, Sihizm'in kutsal kitabı ve manevi rehberi olarak yardımcı olmaktadır.

Sihizm'in kutsal metinleri Sihler için bireysel ve toplumsal değerlerin önemli birer kaynağı olarak görülmektedir. Guru Granth Sahib ve diğer kutsal metinler, insanlara adalet, eşitlik, dürüstlük, çalışkanlık ve başkalarına hizmet etme gibi evrensel değerleri öğretirken, sadece teorik değil, aynı zamanda ahlaki ve manevi gelişime ve bu gelişimde eğitimcilerin rolüne de vurgu yapılmaktadır.

KAYNAKÇA

Ali İhsan Yitik, Dinler Tarihi el kitabı 9.baskı. Ankara 2023,s.408.

Khushwant Singh, A History of The Sikhks, S. 44, V. Bas., C.I-II. New Delhi, 1969.

G.S.Chauhan,Sri Guru Nanak Dev's Japji,s. 19.

G.S.Chauhan,Sri Guru Nanak Dev's Japji,s. 20.

Anthology of World Scriptures, Robert E. Van Voorst, S.124.

Anthology of World Scriptures, Robert E. Van Voorst, S.124.

G.S.Chauhan,Sri Guru Nanak Dev's Japji,s. 24.

W.Owen Cole and Piara Singh Sambhi, The Sikhs. London, 1978, s.105.

Rahi (1998), "Human Rights and Sikhism 402.

Rao, S.K.Ramachandra, "Nanak The Mystic", Guru Nanak, S 68, New Delhi, 1969.

Mcleod, W,H., Guru Nanak and Sikh Religion, II.Bas. Oxford Univ. Press.S 178, New Delhi,1978.

Ö.Rıza Doğrul, Yer Yüzündeki Dinlerin Tarihi, İstanbul, 1947, s.31-32; Cole ve Sambhi, a.g.e., s.175.

Radhakrishnan, S., Indians Religions, S 186, Vision Books, Delhi, 1979.

Macauliffe, Max Arthur, The Sikh Religion -Its Gurus, Sacred Writings and Authors - C.I,S 218,VI, Oxford,1909.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARINA YAKLAŞIMLARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZ YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ

Sevilay Yılmaz⁹,

ÖZET

Çocuk, 0-18 yaş arasındaki bireyler için kullanılan bir adlandırmadır. Çocukluk dönemi; bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, erinlik, ergenlik gibi dönemleri kapsamaktadır. Çocukların gelişim alanlarının yetişkinlerinki kadar olgunluğa sahip olmadığı bilinmekte, bu gelişimin tam anlamıyla on sekiz yaşını geçtikten sonra yetişkinlik döneminde tamamlandığı bilinmektedir. Çocukların gelişimi, içerisinde doğduğu çevreden ve bireysel özelliklerden etkilenmektedir. Çocuklar içinde bulundukları güven ortamında, fizyolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra zengin uyaranlar, etkili öğretim yöntem ve teknikleri, yetin bir öğretmen ve kaliteli bir öğretim süreci sonucunda öğrenmelerini gerçekleştirmelidirler. Bu sayede hem başarılı hem de mutlu çocuklar yetişmiş olmakta, haklarını öğrenmekte ve gerekli durumlarda kullanabilmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına olan yaklaşımları çocuğun hayatının ve kişiliğinin şekillenmesinde etkili olacaktır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin yaklaşımları bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocuk hakları, okul öncesi öğretmen, bibliyometrik analiz

1.GİRİŞ

Çocukluk doğumla başlayan on sekiz yaşına kadar devam eden içerisinde bebeklik, çocukluk, ergenlik gibi dönemleri barındıran sürece verilen isimdir. Çocuklar yetişkinlere göre henüz fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimini tamamlamamış bireylerdir (Çakır, 2013; 5). Çocuklar toplumun en küçük yapı taşı olan ailede doğar, büyür ve ilk deneyimlerini onlardan öğrenir. Eğitim ilk önce ailede başlamaktadır. Çocuklar ilgiye, sevgiye ve bakıma ihtiyaç duymakta, ailede o güven ortamını aramaktadırlar. Güven ortamında yetişen çocukların daha özgüvenli, çözüm odaklı ve başarılı olduğu çalışmalarda görülmektedir (Kır, 2011:25). On sekiz yaşını geçtikten sonra bireyin gelişimini tamamladığı, gerekli olgunluğa sahip olduğu kabul edilmektedir (Bülbül, 2016:33)

Ailede alınmaya başlanan eğitimde, ilk öncelikler sınırlar büyük rol oynamaktadır. Aileler çocukların neyi yapabilip yapamayacaklarını kurallar koyarak onlara belirli bir çerçevede istedikleri gibi hareket imkânı sunmaktadırlar. Bu hareket ortamı onun güvenli alanıdır, bu alanda çocuk hem yapabileceği hem de yapamayacağı durumları kavrar ve buna göre yaşamını şekillendirir. Bir çocuk kurallara uyamadığında daha sonradan içine girdiği toplumda da uyum sorunları yaşamakta, bu durumu

⁹ Öğretmen, Şehit Tuğgeneral Bahtiyar Aydın Anaokulu Yeni Mahalle Lise Caddesi, no1 Giresun/Piraziz, sevilayarif29@hotmail.com

aileler zamanında fark edemediğinde istenmeyen durumlar meydana gelebilmektedir. Çocukluk bu uyum ve gelişimin en fazla gerçekleştirildiği, değerlendirilmesi gereken fırsatların ve deneyimlerin olduğu dönemdir. Çocuklar topluma gerekli uyumu gösteremediğinde, çocukluk dönemini olumlu bir şekilde atamadığında risk grubunda olurlar ve suça yönelmeleri bu durumda kolaylaşmaktadır. Çünkü ailesiyle gerekli sevgi ve ilgi bağına kuramayan çocuklarda suça sürüklenme eğilimi fazlalaşmaktadır. Çocuklar belirli hatalar yaptıklarında bu hataların fark edilip, neden hata olduklarını çocuklar ile tartışıp onların anlayabileceği bir dil kullanarak durumu ifade edebilmek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında büyüme gelişmesini henüz tamamlamamış olan çocukların zaman zaman yanlışları olasıdır. Bu nedenle hatalar olduğunda ne şekillerde müdahale edildiğine bakılmalıdır zira aileden yola çıkılarak toplumda meydana gelen bozulmaların sonucunda bütün toplum etkilenmektedir (Göcen, 2016: 967).

Çocukların yaşam kaliteleri düşük olduğunda gerek ekonomik gerek ailesel anlamda topluma ayak uydurmada zorlanmaktadırlar. Çocuklar kişisel ve çevresel etkiler olmak üzere iki şekilde risk altında olabilmektedir. Doğum öncesindeki hastalık ya da kaza gibi durumlar kişisel nedene örnektir. Ayrıca ortak olunan suçun çocuktan değil içinde bulunduğu çevreden dolayı kaynaklanmasından dolayı da çocuk risk altında olabilmektedir. Ailenin yapısı, çocuğun şiddetle karşılaştığı ortamlar, bunlardan nasıl etkilendiği ve nasıl baş etmeye çalıştığı, problemli davranışın ne şekilde sürdüğü, çocuğun o suçla ilgili düşüncesi çocukların risk altında olup olmadığı hakkında fikir vermektedir (Eryalçın, 2016:11).

Çocuk hakları; çocukların birey olmasından temelini alan sevgiye, ilgiye ve bakıma ihtiyaç duymalarından dolayı da şekillenen ve doğuştan gelen haklardır. Çocuk hakları yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakları olarak dört başlık altında olmakta olup insan haklarının alt şemsiyesi olarak ele alınmaktadır Çocuklar haklarını bilerek büyümelidir. Çocuk hakları eğitimi çocukların hızlı geliştiği ve öğrendiği dönemde yani okul öncesi dönemde verilmelidir. Erken yaşlarda öğrenilen kalıcılığı ve yaşam tarzıyla bütünleşmiş bilgiler çocuğun hayatını şekillendirmektedir. Temeli insan haklarına dayanan çocuk hakları, iyi, vatansever, faydalı, farklı fikirlere saygılı olmayı bilerek yetişen nesiller yetişmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde çocuk hakları eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimi verecek olan kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle öncelikle öğretmenler bu hakların neler olduğunu bilmeli ve bu hakları etkin kullanabilecek fırsatları etkinlik ve oyunlar içerisinde vermelidir (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017:221).

Bu araştırmanın amacı: okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuk haklarına olan yaklaşımlarını bibliyometrik analiz yöntemiyle haritalandırmaktır. Araştırmanın Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan araştırmacılara çocuk hakları odak noktasında yön ve ivme

kazandırması beklenmekte, Türkiye portföyü açısından bu disiplinin yaklaşımıyla veri oluşturulmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.1.Problem Durumu

Çocukların okul öncesi dönemde haklarını öğrenip hayata geçirebiliyor olmaları aldıkları eğitime bağlıdır. Bu eğitim ailede başlamakta; aile, öğretmenler ve içinde yaşanan çevre ile şekillenmektedir. Öğretmenlerin, çocuk hakları konusundaki düşünceleri çocuklara verdikleri eğitime yansımakta, bakış açısı ve tutumlarına göre çocuklara çerçeve oluşturmaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki yaklaşımlarının nasıl olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu da problem cümlesi olarak araştırılmaya değer bulunmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik yaklaşımlarını en çok çalışan ülke, en çok çalışan yazar, en çok atıf alan yazar, ortak kelime analizi gibi başlıklar altında ortaya çıkarmak ve bu bağlantılar arasındaki ilişkileri haritalandırmaktır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını çözümlemenin yanı sıra, çocuk hakları konusundaki farkındalık durumlarına yönelik değerli veriler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçların hem mesleğini icra eden hem de bu mesleğin eğitimini alanlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Veri toplanılırken sadece bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmış, başka bir yöntemle (içerik analizi gibi) pekiştirme karşılaştırmaları yapılamamıştır.
- Veriler sadece Web of Science veri tabanından alınmıştır.

1.5.Varsayımlar

- İncelenen verilerin tamamen bilimsel verilere dayanan bilgiler oldukları varsayılmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirli bir alanda, bölgede, dönemde ve konuda hazırlanmış yayınların ve aralarındaki ilişkilerin sayısal olarak analiz edilmesine dayanmaktadır. Elde edilen verilerin, bir sınıflandırma yapılarak genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Demir ve Aracı, 2022:28). Bibliyometrik analiz literatürde olan çalışmaları farklı bakış açılarından konuyu ele alarak sayısal veriler kullanma yoluyla görselleştirmektedir. Böylece eksik noktaları fark etmekte, yeni yapılacak ola çalışmalara bir yol haritası sunmaktadır. Bu

sayede analiz açık net bir şekilde yapılmakta, verilerin tutarlılığı ve güvenilirliği yükselmektedir. Bu çalışmada VOSviewer’da programı analiz amacıyla kullanılmıştır (Rialti et al. 2019:2054).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma verisi Web of Science veri tabanı üzerinden 20 Aralık 2023 tarihinde “Çocuk Hakları” ve “Okul Öncesi Öğretmen” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama ile elde edilmiştir.

3.3. Dâhil Edilme ve Dışlanma Kriterleri

İncelemeye okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları alanında yapılan ve tam metne ulaşılan yayınlar dâhil edilmiştir. Yalnızca Web of Science veri tabanı kullanılmış Scopus veri tabanı kullanılmamıştır. Google scholar ve YÖK Tez tarama veri tabanları VOSviewer programı ile uyumlu olmadığından ulusal yayınlar araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Veriler araştırma kapsamında bir veri özetleme formuna aktarılmıştır formda çalışma kapsamına okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları tezlerinin yazım yılı, araştırmanın türü, araştırmanın yapıldığı yer, araştırmalarının yapıldığı anabilim dalı, analiz yöntemi ve veri toplama araçları yer almıştır. Araştırmada tezlerin taranması ve veri özetleme formunda göre değerlendirilmesi, araştırmacı tarafından farklı zamanlarında olacak şekilde araştırmacı tarafından iki kez gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler bibliyometrik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veriler önce konularına göre incelenmiş, sonra tablolar yardımıyla frekans dağılımı yapılmıştır. “Çocuk Hakları” ve “Okul Öncesi Öğretmen” konularına bağlı kalınarak gruplandırma yapılmıştır. WoS’a "okul öncesi öğretmen" "çocuk hakları" anahtar kelimeleri girilmiş çalışmalardan elde edilen bilgiler "tab limited dosyası" olarak kaydedilmiştir. WoS'un kendi sistemindeki bilgiler kullanılarak betimsel analizler yapılmış ve VOS-viewer 1.6.15 programı yardımıyla eş kelime, ortak atıf, atıf ve ortak yazarlık analizleri yapılmıştır. VOS-viewer yazılım aracı, verilere dayalı haritaların oluşturulmasını sağlar. Bibliyometrik ağları incelemek için tasarlanan program da kullanılabilir.

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/f57c4b54-b05b-4e09-8e06-868b3846b1b5-c94521fe/relevance/1>

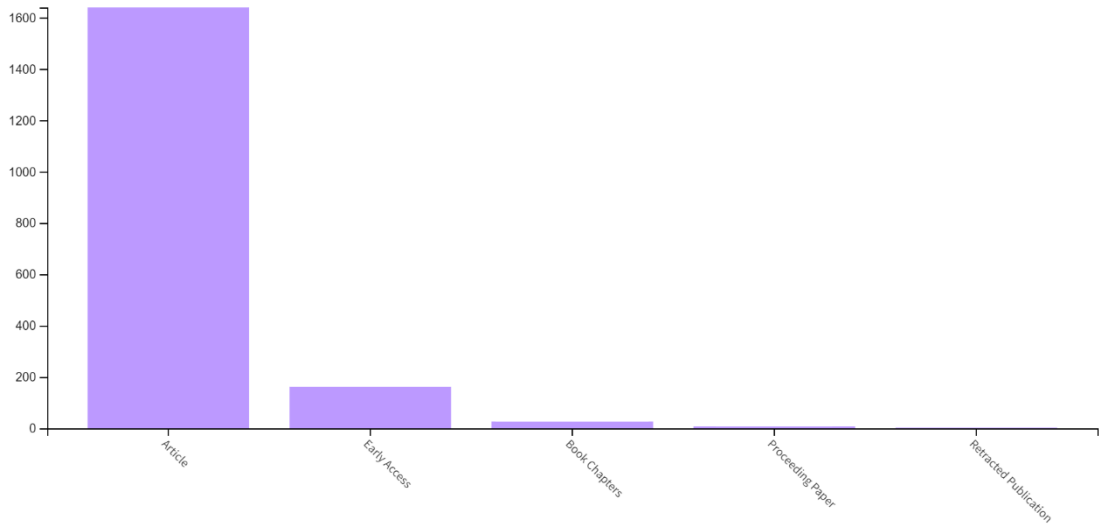
3.6. Araştırmanın Etik Yönü

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde doküman incelemesi ile ilgili olarak etik izin konusunda bir belirsizlik olduğu görülmektedir. Bu nedenden dolayı araştırmanın planlamasından, uygulanmasına,

verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırmaları ve Yayın Etiği Yönergesi” ışığında uyulması gereken bütün kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada etik kurul onayı gerektirecek bir veri toplanmadığı için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

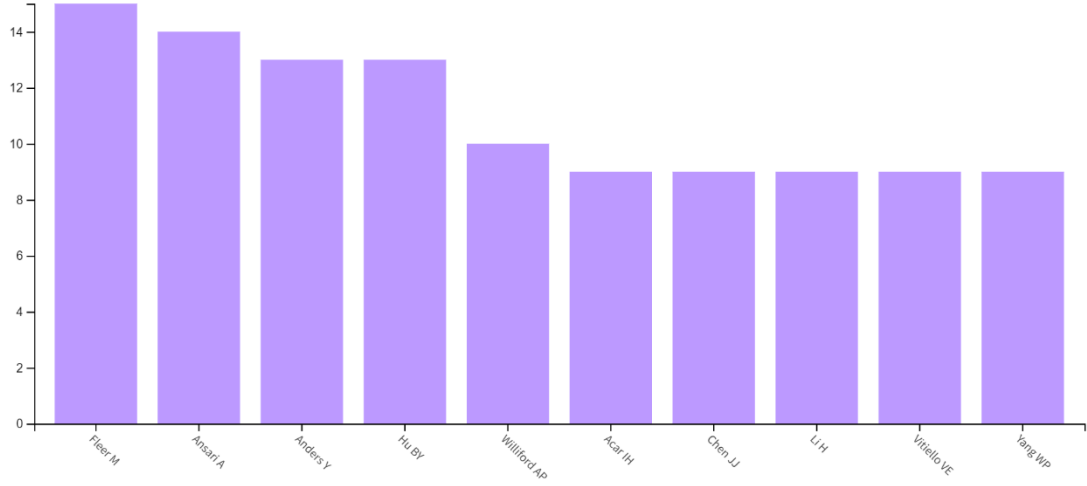
4. BULGULAR

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda yapılmış araştırmalar WoS'ta incelenmiş, çıkan veriler bibliyometrik analizi için VOS-viewer'e aktarılarak analiz edilmiş ve sonuçlar bu bölümde incelenmiştir. WoS' da bu konuda yapılmış 1639 çalışma bulunmuştur. 2018-2023 yılları arasında yapılmış olan bu çalışmaların kategorileri, yazarları, ülkeleri incelenmiştir. VOS-viewer programında bu 1639 kaynaktan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Şekil 1'de kategorilere göre yayın ve atıf sayıları verilmiştir. Bu konuda yayımlanmış yayınların hangi türde olduğu görülmektedir. En çok makale türünde yayın yapılmıştır. Diğer yayın türleri az sayıdadır.



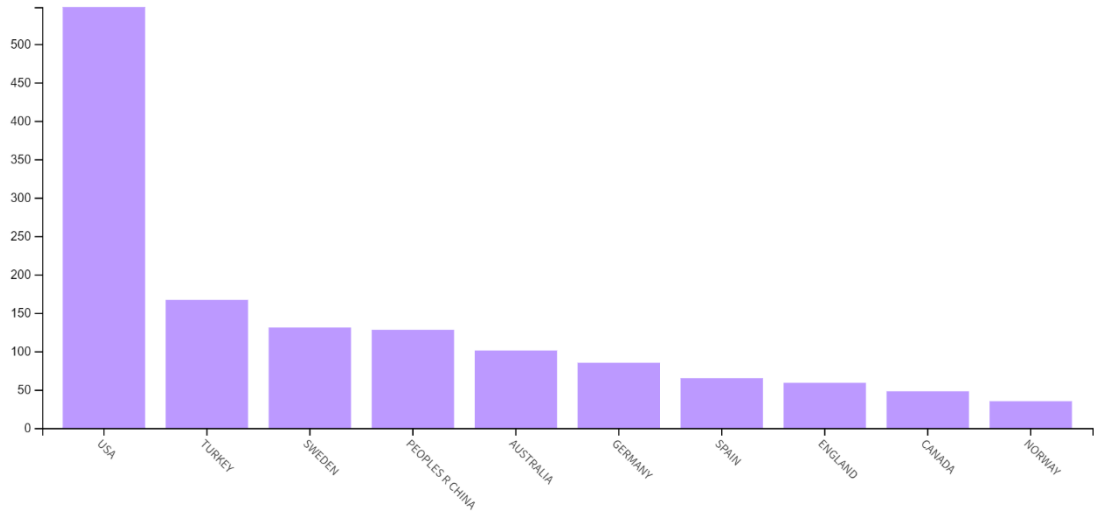
Şekil 1. Kategorilere göre yayın ve atıf sayısı

Şekil 2'de okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda hangi yazarlar en çok yayın yaptığı görülmektedir. Şekil 2'de Fleer M.'nin en çok sayıda yayını olduğu (15), onu sırasıyla Ansari A. (14), Anders Y. (13), Hu B.Y. (13), Williford A.P. (10) izlediği görülmüştür. Şekil 2'den anlaşılacağı gibi grafikte yer alan yazarlar aynı konuda birçok yayın hazırlamışlardır.



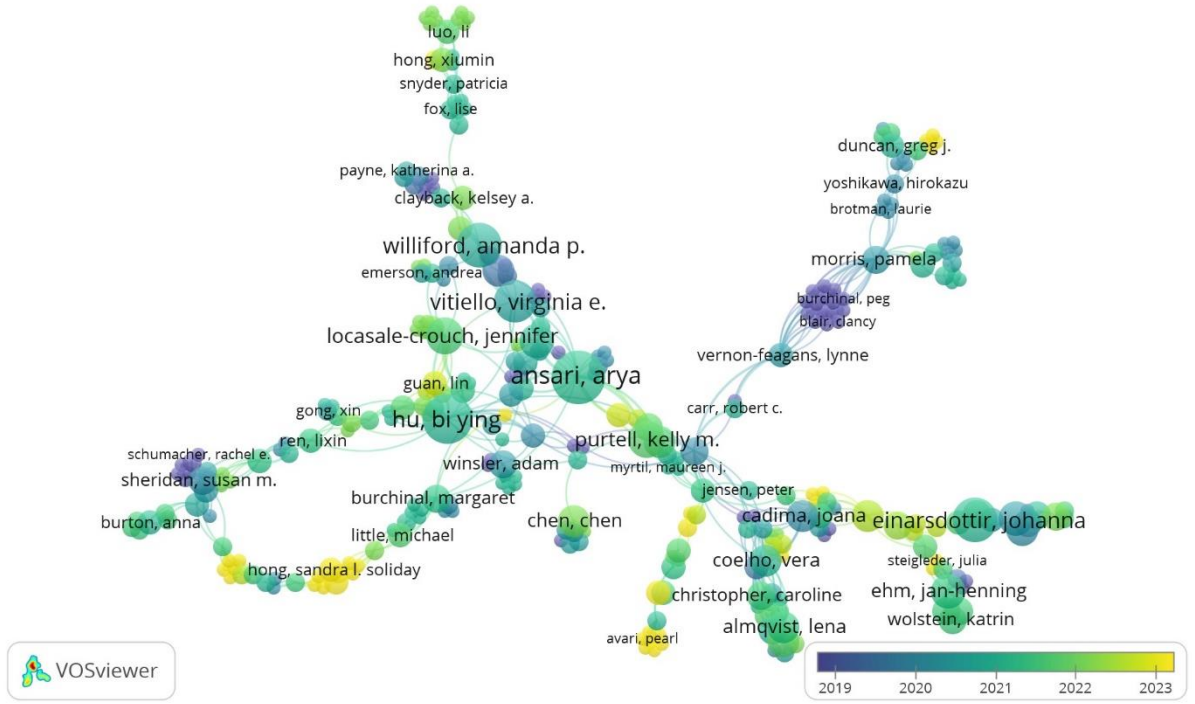
Şekil 2. Okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda en çok yayını bulunan yazarlar

Şekil 3'te ülkelere göre okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konu alan yayınlar incelenmiştir. Bu şekilde en çok yayını olan ülke Amerika Birleşik Devletleri, sonrasında bu sırayı Türkiye izlemektedir. Şekil 2'de Türk adları bulunmamasına rağmen okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konusunda en çok yayın hazırlayan ülkeler arasında Türkiye 2. Sırada yer almaktadır. Ülkelere göre okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konusunda sırasıyla ABD, Türkiye, İsveç, Çin, Avustralya, Almanya, İspanya, İngiltere, Kanada oluşturmaktadır.



Şekil 3. Okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konusunda en çok yayını bulunan ülkeler

Şekil 4'te okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konusunda yazar atıf analizi görülmektedir. Hu, Bi Ying ve Ansari, Arya en çok atıf alan iki isim olarak görülmektedir. Şekil 4 incelendiğinde mavi renkli topların fazla olması yazarların çokça atıf aldıklarını ifade etmektedir. Yayınlarının sayıları incelendiğinde yazarların yayın sayısından daha fazla sayıda atıf aldıklarını görülmüştür.



Şekil 4. Yazar atıf analizi

Şekil 5 incelendiğinde en çok atıf alan ülkeler incelenmiştir. Şekil 5 incelendiğinde sırasıyla en çok ortak yazarlık yapılan ülkeler sırasıyla ABD, Çin, Avustralya, İngiltere, Norveç, Türkiye, İspanya ve Kanada, Almanya'dır. ABD atıf açısından ilk sırada yer alırken, Türkiye en çok yayını olan (Şekil 2.) ülkelerde ikinci sırada olurken atıf konusunda diğer ülkelerden geri planladır. Almanya yayın sayısı çok olduğu için daha önde bir sırada olması gerekmesine rağmen atıf sayısı düşüktür, bu nedenle bağlantı gücü düşüktür. Genel olarak bakıldığında ülkelerin yayın sayılarından daha fazla atıf sayıları vardır bu da bağlantı gücünü arttırmaktadır.

5. TARTIŞMA

Okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde Şekil 1’de bu konuda en çok hangi yayınların yapıldığına bakılmış ve makalenin diğer yayınlara göre ezici oranda yüksek oranda olduğu görülmüştür. Diğer türdeki yayınların sayısı az miktarda olduğu görülmüştür.

Şekil 2’de yazarların okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda yayınları görülmektedir. Bu sıralamada ilk sırada Fleer M. Yer almaktadır. İlk baş sıra Fleer M., Ansari A., Anders Y., Hu B.Y., Williford A.P.’ den oluşmaktadır. Ancak yazarların aldıkları atıf sayıları karşılaştırıldığında Fleer M’nin sıralamada ilk sıralarda yer almadığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Şekil 3’te ülkelere göre okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konu alan yayın sayıları verilmiştir. Bu sıralamada ilk sırada ABD, ikinci sırada Türkiye vardır. Bu sırayı; İsveç, Çin, Avustralya, Almanya, İspanya, İngiltere, Kanada oluşturmaktadır. Ancak ülkelerin atıf analizi (Şekil 5.) incelendiğinde Amerika ilk sırada yer alsada Türkiye atıf sıralamasında geri kalmıştır. Ayrıca Almanya’nın yayın sayısı fazla olmasına rağmen atıf sayısı az olduğu ve nedenle bağlantı gücünün de zayıf olduğu görülmektedir. Bu anlamda bir ülkenin yayın sayısı çok olması her zaman çok atıf alacağı anlamına gelmediği görülmektedir. Amerika’nın yayın sayısı atıf sayısının 1/6’sı kadar olduğu görülmekte bu da bağlantı sayısının çok güçlü olduğunu göstermektedir. Buradan atıf yapılırken Amerikan yayınlarına atıf yapılmasının tercih edilmesinin hazırlanmış olan yayının okunma olasılığını arttırırken Amerika’nın atıf sayısını da arttırdığı görülmektedir. Genel olarak yayın sayısının atıf sayısından düşük olduğu görülmektedir. Çelik (2022)’nin çalışmasında ABD’nin yayın sayısı ve bağlanma gücü açısından ilk sıralarda yer aldığı, sonrasında Avusturya ve İngiltere’nin bu sırayı izlediği görülmektedir. Julius vd.(2021)’un çalışmasına göre bağlanma gücü bakımından ABD ve İngiltere ilk iki sıradadır. Bulu ve Üstün (2023)’ün çalışmasına göre ABD ve İngiltere merkezde konumlanarak diğer ülkelerle bağlantı güçlerinin fazla olduğu görülmüştür.

Şekil 4 incelendiğinde yazarların atıf analizi görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarını konusunda yazar atıf analizinde ilk iki kişinin Hu, Bi Ying ve Ansari, Arya olduğu görülmektedir. Şekil 4’te görülen mavi renkli topların fazla olması yazarların çokça atıf aldıklarını ifade etmektedir. Yayınlarının sayıları ile atıf sayıları karşılaştırıldığında yayın sayısının atıf sayısından düşük olduğu görülmüştür.

Şekil 6 incelendiğinde çocuk hakları konusunda en çok kullanılan kelimelerin okulöncesi, okulöncesi eğitimi, erken çocukluk, çocuk yuvası, okul öncesi öğretmenleri olduğu görülmüştür. Yapılan sıralamalarda COVID-19 kelimesinin birçok kelimedenden fazlaca kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeninin 2020 yılında gerçekleşen pandemi sırasında bu konuda pek çok yayının yayımlanması

olduğu düşünülmektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. “Anaokulu öğrencileri” anahtar kelimesinin kullanılma sayısı çok olmasına rağmen bağlantı gücü zayıf bir kelime olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenine bakılması gerektiği düşünülmektedir. Çelik (2022) çalışmasında, okul öncesi eğitiminde çocuk hakları konusunda en çok kullanılan anahtar kelimelerin “erken çocukluk eğitimi”, “erken çocukluk” ve “okul öncesi” olduğunu ifade etmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okulöncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımları konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde yayınlanan türlerin büyük çoğunluğunun makaleler olduğu görülmüştür. Bu konuda en çok yayını bulunan yazarlar Fleer M., Ansari A., Anders Y., Hu B.Y., Williford A.P.’ dir. Bu konuda yayın en çok yapan ülkeler ABD, Türkiye, İsveç, Çin, Avustralya’dır. Ancak ülkelerin aldığı atıf sayıları incelendiğinde bu sıralamanın değiştiği görülmüştür. En çok yayını bulunan ve en çok atıf alan ülke ABD’ dir. Yazarların atıf sayıları incelendiğinde en çok atıf alan yazarların Hu, Bi Ying ve Ansari, Arya olduğu görülmüştür. Yazarların genelinde yayın sayısından fazla atıf sayısı bulunmakta olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda okulöncesi, okulöncesi eğitimi, erken çocukluk, çocuk yuvası, okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullanılan anahtar kelimeler olduğu ve bağlantı gücünün fazla olduğu görülmüştür. Genel olarak ülkelerin ve yazarların yayın sayılarından daha çok atıf sayılarının bulunduğu görülmektedir.

- Yazarlardan Fleer M.’ Nin en çok yayını bulunmasına rağmen neden atıf almadığının araştırılması önerilmektedir.
- Türkiye’nin yayın sayısının fazla olmasına rağmen atıf sayısının ve etkisinin neden ön sıralarda bulunmadığının araştırılması önerilmektedir.
- Almanya’nın yayın sayısının fazla olmasına rağmen neden atıf sayısının düşük olduğunun araştırılması önerilmektedir.
- Yayın türlerinden makalenin çok sayıda yapıldığı görülmüş diğer yayın türlerinin bu anlamda geliştirilmesi gerektiği alan yazına katkı açısından önerilmektedir.
- Ülkelerin ve yazarların yayın sayılarından daha fazla atıf aldıkları görülmüş bu durumun nedeninin araştırılması gerektiği önerilmektedir.
- “COVID-19” anahtar kelimesinin bu konuda en çok kullanılan anahtar kelimelerin arasında yer almasının nedeninin araştırılması önerilmektedir.
- “Anaokulu öğrencileri” anahtar kelimesinin konuyla ilgili diğer anahtar kelimelerden daha fazla kullanılmasına rağmen bağlantı gününün diğer kelimelerden geri planda kalmasının nedeninin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ayhan, M. (2021). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Hazırlanan Çocuk Hakları Programının Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumuna Etkisi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Bulu, M. & Üstün, K. (2023). Çocuk yoksulluğu: Küresel bir sorunun bibliyometrik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2377-2393.
- Bülbül, S. Doğan, S. (2016). Suça Sürüklenen Çocukların Durumu ve Çözüm Önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*.59: 31-36.
- Çakır, M. (2013). *Suçta Sürüklenen Çocukların Korunmasına Yönelik Politikalar ve Kocaeli İli Verilerinin Değerlendirilmesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yalova Üniversitesi.
- Çelik, M. (2022). A bibliometric analysis of early childhood education research: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 66-81. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1083567>.
- Demir M. ve Aracı, S. (2022). Eleştirel Bir Bakış Açısıyla Kırsal Turizm ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Journal of Applied Tourism Resesarch*. 3(1). 25-36.
- Doğan, D. M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Erbay, E. (2019). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Erkan, S. (1989). Çocuk Hakları Üzerine. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.1(1) 38-40.
- Eryalçın, M. Duyan, V. (2016). *Suçta Sürüklenen Çocuk ve Gençler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Göcen, G. (2016). Kadirşinaslık ve Öznel İyi Oluş: Suça Sürüklenen Çocuklar Üzerine Nicel Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 5(4). 966-990.
- Gündüz, M. (2007). İhtilalin Pedagojik Zemini 'Emile' ve J.J. Rousseau'nun Osmanlı Aydınlarına Etkileri. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. 3(11). 157-174.
- Işıkçı, Y. M. (2015). *Çocuk Gözüyle Türkiye'de Çocuk Hakları Sorunu*. Ankara: Pegem Yayınları.
- İnal, K., (2018). *Çocuk Hakları ve Siyaset*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Julius, R., Halim, MSAH., Hadi, NA., Alias, AN., Khalid, MHM., Mahfodz, Z. & Ramli, FF. (2021), Bibliometric analysis of research in mathematics education using scopus database, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), <https://doi.org/10.29333/ejmste/11329>.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal Öğretide Adalet, Hak ve Özgürlük. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 26(1).267-295.
- Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kır İ. (2011). Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri. *Electronic Journal of Social Sciences*. 10 (36).

- Kuday, F. S. (2007). *Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Oğuz, P. (1997). *Çocuk ve Hakları*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği. Okul öncesi eğitimi, öğretmen eğitimi. Antalya. İstanbul: Neta.
- Onur, B. (1995). *Değişen Çağ Değişen Çocuk*. Ankara: İmge kitabevi yayınları.
- Sadıkoglu, İ. ve Topsakal, C. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Hakları Eğitimi Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6. 219-244.
- Şimşek, V. (2022). *STEM Eğitimi Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Alanya: Alaaddin Keykubat Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Uçuş, Ş. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, 3 (1), 25-41. Aydın.

MESLEK SEÇİMİNDE AİLENİN ETKİSİ

Serhat AYAR, Fatih GÜVEN, Erdem ÖZDEMİR¹⁰,

ÖZET

Meslek kavramı birçok kişi tarafından değişik ifadeler ile tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2004). Meslek, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusudur (Ünal, Ada, 1999). Meslek, çeşitli kuruluşlarda benzer pozisyonlarda ki kişilerin yaptıkları işlerdir. Bireylerin yaptıkları işler, ortak bir özellik kazanıp teşkilatlandığı nispette meslek haline gelir. Aynı zamanda meslek, fert için yalnız geçimini sağlama yolu değil, bir yaşama biçimi ve topluma ait roller kümesidir (Ülkü, 1976). İş kelimesi bazen meslek yerinede kullanılır Meslekte para kazanmak esas olmasına rağmen gelişmiş toplumlarda insanlar sadece para kazanmak için bir mesleğe yönelmezler. Fakat ülkemiz gibi gelişmekte olan toplumlarda insanlar meslek seçiminde para kazanmanın en önemli ölçütü durumuna gelmiştir. Meslek seçiminde ailenin rolü adlı bu çalışma günümüzde gençlerin meslek seçiminde ailelerinden ne derece etkilendiklerini ortaya koymayı konu almaktadır.

Doğduğumuz andan itibaren hayatımız şekillenmekte ve hayallerimiz, aldığımız, almadığımız ya da almak zorunda olduğumuz kararlar yaşadığımız hayatı belirlemekte. Ortalama insan ömrünün de arttığını düşündüğümüzde bir bireyin hayatıyla ilgili iki temel karar ortaya çıkmakta; eğitim ve meslek seçimi. Eğitim almak ya da almamak verilecek kararlardan bir tanesiyken, meslek seçimi ise bu kararlardan verilmesi en kesin olanıdır. Bu süreçte de bireyin alacağı aile desteği büyük bir etkiye sahip olacaktır. Meslek seçimi, bireyin hayatına yön veren ve hayatını, geleceğini şekillendirme potansiyeli olan en önemli aşamalar arasında yer almaktadır. Birey kendi istek ve özelliklerine uygun olarak mesleğini seçtiğinde bu seçim iş yaşamındaki performansını ve özel hayatını olumlu olarak etkilemektedir. Kendi özelliklerine uygun meslek seçimi yapan birey belirli yaştan itibaren başarılı ve mutlu bir şekilde hayatını sürdürerek arzu ettiği şekilde kendini geliştirebilir, hayatını kurgulayabilir (Kepçeoğlu, 2004).

Meslek seçimi ile ilgili bazı kuramcılar, bireyin doğumundan ölüme kadar olan süreçlerini ele alarak belli yaş aralıklarında beklentilerinin değiştiğini ve çeşitli karar verme aşamalarından geçtiğini gözlemlemişlerdir. Bu süreçlerde birey geleceği ile ilgili kararlar verirken, aileye de önemli görevler düşmektedir. Her şeyden önce ailenin bireyi iyi tanıması ve bireyin özelliklerine göre yol gösterici olması gerekmektedir. Bazı aileler buna uygun şekilde davranırken bazıları yol gösterici olamadan direkt olarak bireyleri itibarlı mesleklere ya da mesleki eğitim sonrası iş bulmakta zorlanmadan mesleğini icra edeceği mesleklere yönlendirmekte hatta birey üzerinde baskı kurmaktadır. Bireyin üzerinde kurulan baskı yanlış seçimler yapmasına ve istemediği bir hayatı yaşamasına sebep olabilir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Seçimi, Cinsiyet, Yaş Grupları, Eğitim, Aile, Çevre

AMACI

¹⁰ , Karaelmas Mah. Şehit Bülent Şanal Cad. No:196 Zonguldak, hanfatalp@gmail.com

Meslek seçiminde ailenin rolünün diğer etkenlere göre ne kadar çok baskın olduğunu ve bunun ne gibi sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktır. Meslek seçimi, bireyin yaşam kalitesini belirleme de etkili bir faktördür. Meslek seçimi yapan bireyler seçtiği mesleğe göre yaşayacağı çevre, eş seçimi, seçtiği mesleğin iş olanaklarının devamlılığı ve başarılı olup olmayacağını, bütün yaşamının nasıl sürüp gideceğini belirlemektedir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Kişilerin meslek seçiminde etki olan faktörlerin araştırıldığı çalışmada, Elazığ il merkezinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında faaliyetlerine devam eden ilkokul (25), ortaokul (15) görev yapan 40 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara "Meslek seçiminde rol oynayan etkenler öncelik sırasına göre nelerdir"? ve "Meslek seçiminde ailenin etkisi nelerdir"? soruları yöneltilmiştir. Görüşme sürecinde konunun önemi katılımcılar ile paylaşılmış sonra katılımcılara kendi el yazıları ile cevaplamaları yada cevapların araştırmacı tarafından not alınması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte katılımcıların 35'i sorulara yazılı olarak cevap verirken, 5 kişinin cevapları araştırmacı tarafından not alınmıştır. Katılımcılara verdikleri cevaplarda sınırlandırma yapılmamıştır. Bu yolla elde edilen veriler analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar benzer olanlar temalar altında toplanmış ve aralarındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Meslek seçiminde ailenin etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleğini seçen bireylerde ailenin etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlik mesleğini seçen bireyler oluşturmaktadır. İnsanın olduğu her yerde çalışma imkanı olduğu bu mesleği seçme günümüzde oldukça yaygındır.

BULGULAR

Katılımcıların verdikleri cevaplar temalara ayrılmış, bu temalar tablolştırılmış, temaların en belirgin şekilde ortaya çıkardıkları düşünülen katılımcı görüşleri doğrudan aktarma ile verilmiş, temalar arasındaki ilişkilere dikkat çekilmiş ve alan yazında yer alan araştırma bulguları ile ilişkilendirilmiştir.

Performans değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara "Meslek seçiminde rol oynayan etkenler öncelik sırasına göre nelerdir" sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalar haline getirilerek gruplandırma yapılmıştır. Performans değerlendirmesinde dikkate alınabilecek ölçütlerin neler olduğuna yönelik katılımcı görüşleri tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo I Performans Değerlendirme Ölçütleri

S.No	Tema	Katılımcılar	n
1	Aile	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,13,14,15,16,17,19,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,32,33,34,35,36,37,38,39,40	35
2	Çevre	1,3,4,5,6,7,9,10,13,14,18,20,21,23,24,25,27,28,29,30,32,33,35	23
3	Yetenekler	4,5,6,8,9,11,13,15,17,18,22,25,28,29,30,31,32,33,34,35,	20
4	Kişilik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,18,20,22,23,25,28	19
5	Kültür	2,5,6,14,15,18,22,26,28,29,32,33,34,35,36,38	16
6	İlgi	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,13	12
7	Değerler	1,3,5,12,14,18,22,25,29	9

Tablo 1'e göre katılımcıların(n=40) yanıtları 7 tema altında toplanmaktadır. Katılımcılar ve tema sayıları şöyledir: Aile: 35; Çevre : 23; Yetenekler : 20; Kişilik : 19 ; Kültür : 16 ; İlgi :12; Değerler :9. Temalarda yer alan katılımcı görüşleri ve yorumlar aşağıdaki alt başlıklarda yer almaktadır.

Aile

Meslek Seçiminde ailenin çocuk üzerindeki etkileri, çocuk daha anne karnındayken başlamakla birlikte, kişiliğin temelleri doğum ile başlar ve ilk beş altı yıl içinde atılır. Her çocuk eninde, sonunda kendine özgü bir kişilik geliştirmektedir. Ancak bu kişiliğin dengeli ve uyumlu olabilmesi, gelişim basamaklarının başarılı bir şekilde aşılmasına bağlıdır (Yavuzer, 1996). Orta sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının daha yüksek itibarlı mesleklere yönelmektedirler. Ayrıca ana-babanın özellikle annenin eğitim düzeyi ile üst düzey mesleklere yöneliş arasında da ilişki saptanmıştır (Kuzgun, 2003). Aileye ait bireyin meslek seçimini etkileyen özellikler arasında ailenin ekonomik düzeyi önemli bir belirleyici gibi görünmektedir (Elmacioğlu, 2004). Kırsal kesimde veya büyük şehirlerin kenar mahallelerinde yaşayan ekonomik sıkıntı içerisinde olan aileler genellikle harcamalarının büyük çoğunluğunu zaruri ihtiyaçlarına ayırmalarından dolayı çocuklarının eğitimi için pay ayırmamakta, bir an önce çocuğun çalışarak aile bütçesine maddi katkıda bulunmasını beklemektedirler.

Aile, çocuğun yeteneğinin olmadığı, zorlandığı durumlarda kendisine gerekli olan desteği göstermelidir. Aile çocuğun yeteneklerini çok iyi tanırsa, yetenekleri doğrultusunda yetişmesi, gelişmesi ilerde iyi bir mesleğe sahip olabilmesi için doğru ve sağlıklı bir yönlendirmede bulunabilir. Aile kendi özelemleri ile çocuğun beceri ve yeteneklerinin sınırları arasında gerçekçi bir denge kurmalıdır.(Yavuzer, 1996) Çocuklarında sorumluluk duygusu geliştirmek isteyen, demokratik aile ortamı oluşturmaya çalışan anne ve babalar çocuklarının kararlarına güvenmeyi öğrenmek zorundadır. Unutulmamalıdır ki günümüzde çocuğunun yanında olmayı denemeyen birçok anne ve baba zaman içinde çocukları ile ilişkilerinin koptuklarını görmektedirler. Anne ve babanın çocuklarının kararlarına güvenmelerini onları rahatlatır. Çocuğun kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda seçim yapmasına izin verilmelidir.(Kuzgun, 2003)

Çevre

Yaşadığımız yüzyılın koşulları oldukça hızlı değişmekte ve yüksek adaptasyon gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz çevre sürekli farklılaşırken buna uyum sağlamak zaman zaman zorlu olabilir. Bireyler olarak bizler bu değişimlere uyum sağlamanın yöntemlerini keşfetmek için çaba sarf etmekteyiz. Doğduğumuz andan itibaren bir sosyal çevrenin içine dahil oluyoruz. Ailemizin haricindeki herkes, yaşımız ilerleyip arkadaş edinmeye başlayarak, eğitim hayatına ve farklı sosyal ortamlara dahil olarak tanıştığımız herkes bizim çevremizi oluşturmaktadır. Anne-babanın bir çocuğun yaşamındaki en önemli kişiler olduğu kabul edildiğinde, bu kişilerin rol modelliği ve yaklaşımları oldukça önemlidir. Fakat anne-baba dışında kalan sosyal çevrenin de bireyin gelişiminde oldukça kuvvetli etkisi bulunmaktadır. Birey geliştirmeye çalıştığı uyum süresinde sosyal çevresindeki bir büyüğünden veya arkadaşından olumlu ya da olumsuz etkilenip yaşamında yansımalarını görebilir. Rol model olarak aldığı bir büyüğünün başarıları karşısında heveslenip, kendisiyle ilgili yeni özelliklerini fark edebilirken benzer şekilde tersi de gerçekleşebilir.

Yetenekler

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre yetenek; *"bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat"* (www.tdk.gov.tr) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin bir alana olan yatkınlığı yani yeteneği, o kişinin belirli bir zaman dilimi içerisinde, daha kolay bir biçimde ve yaratıcılığını katarak işlerini yapması, bu sayede de başarıya ulaşip etrafındaki diğer bireylere de ilham olması anlamına gelmektedir (Doğan & Demiral, 2008). Buradan hareketle söylenebilir ki, bir alana olan yatkınlık o alanda başarıyı da beraberinde getirecektir. Yetenek, doğuştan gelen ve eğitimle geliştirilen bir özelliktir. Doğru eğitimin sonuçlarından bir tanesi bireyin sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkartılması daha sonra geliştirilmesidir. Sayısal yatkınlık veya sanata, dile olan ilgi gibi keskin ayrımların yapılabilmesi ve sonrasında doğru yönlendirme mutlaka bir uzmanlık gerektirmektedir.

Temel eğitimin liseyi kapsadığı düşünüldüğünde burada geçen 12 yıl boyunca bir bireyin yeteneklerini, becerilerini doğru bir şekilde analiz edebilmiş ve seçimlerine büyük ölçüde karar vermiş olması beklenmektedir. Fakat ülkemizle birlikte dünyada oldukça fazla yerde görülmektedir ki, bireyler bu ayrımı temel eğitim sürelerine yapamamakta ve hayatlarının devamında zorluk yaşamakta sonuç olarak da mutsuz olmaktadır. Bir bireyin sahip olduğu veya olmadığı yeteneklerin farkında olması onu yanlış bir meslek seçimi yapmaktan kurtarabilecek ve ömrünü mutlu geçirmesine yardımcı olabilecektir.

Meslek bir bireyin olabileceği en iyi hali olmasını sağlamalıdır. Bu halin ortaya çıkması ise bireyin yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir. Zorlama seçimlerle yaşanan meslek hayatı bireyi başarıya götürmeyeceği gibi, geriye götürecek ve olabileceği en iyi halinden de uzaklaştıracaktır. Bireylerin bu seçimi yapabilmesi için doğru desteği alması oldukça önemlidir fakat, birçok genç mesleğine karar vermeden önce büyük kararsızlıklar yaşamakta ve daha da önemlisi hangi yetenek ve

becerilerinin hangi meslekle uyuşup uyuşmadığının da bilincinde değildirler. (Arslan & Güripek & İnce, 2017)

Kişilik

Kişiliği literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bloch tarafından, *“bir bireyin, içinde bulunduğu durumlara tepki vermesi biçiminde gözlemlenen, varoluş şeklinin göreceli olarak sabit ve genel bir özelliğidir.”* olarak tanımlanmıştır (Bloch, 1991). Başka bir çalışmada ise kişilik; *“kişilerin çevrelerine yönelik duygusal ve davranışsal tepkilerini şekillendiren, dinamik zihinsel yapılanmalar ve koordineli zihinsel süreçler bütünüdür.”* (James, 2002) Bireyin kişilik oluşumunda kalıtsal faktörler etkili olduğu gibi, aile ve sosyal faktörler de oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Arslan&Güripek&İnce, 2017). Bireyin pek çok faktör tarafından şekillenen kişilik özellikleri ise onun hayatını şekillendirmektedir. İçsel ve dışsal pek çok uyarıcının kişilik oluşumu üzerinde etkisi vardır. Bunlardan bazıları doğumla gelmekte bazıları ise bireyin sonradan edindiği zihinsel, fiziksel davranışlar ile yetenekler, beklentiler, duygular, alışkanlıklar, aile, sosyo-kültürel etmenler ile coğrafi faktörlerdir (Tınar, 1999).

Tıbbi olarak bireyler fiziksel ve zihinsel gelişimlerini ergenlik yıllarının sonuna doğru tamamlarlar. Fakat bu durum onların hayatları boyunca fiziksel ve zihinsel olarak gelişmeyi bıraktıkları anlamına gelmemektedir. Zihin öğrenen ve sürekli gelişen bir yapıdır, dolayısıyla öğrenmeye açık olan beyinlerin gelişimi ömür boyu devam etmektedir. Ergenlik dönemi bitip yetişkinliğe geçildiğinde bireyin değişen hayatı, sosyal çevresi, bilinç düzeyi ile birlikte kişiliğinde de değişimler meydana gelmekte hatta bu değişimler kalıcı olmaya başlamaktadır (Türküm, 2004).1960’larda bu alanda önemli bir gelişme olarak, kişiliğin belirlenmesinde stres kavramı konuşulmaya başlanmıştır. Freidman ve Rosenman tarafından gerçekleştirilen çalışmada stres seviyelerine göre A ve B şeklinde iki tip kişilik belirlenmiştir. A tipi kişilik; hareketli, hızlı ve sabırsız olarak görülürken, B tipi kişilik; zaman kavramını dikkate almayan, sabırlı, eğlenceli, rahat ve yumuşak huyluluğu temsil etmektedir (Zel, 2001).

Kültür

Kültür kavramı, hem içeriğinin doluluğuyla hem de değişken yanıyla tanımlaması ve anlamlandırması oldukça zor olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür kavramı tarihte sıklıkla uygarlık, medeniyet gibi kavramlarla ilişkilendirilse de, dayandığı en temel nokta, insandır (Karslı, 2016). İnsanın ürettiği bir kavram olan kültür, bugün medeniyetlerin aldığı şekil ve hayat tarzlarındaki farklılıklarla her şeyi içine alan bir kavram haline gelmiştir. Erdoğan ve Alemdar (2011)’a göre kültür; *“toplum denen birim içinde ve bu birimi oluşturan örgütlü alt birimlerde yaşayan insanın kendini, ötekini ve örgütlü birimleri ve alt birimleri nasıl yeniden ürettiğini ve bu üretimle ilgili ifade biçimlerini anlatır ”* (Erdoğan & Alemdar, 2011). Bu tanıma baktığımızda

gördüğümüz iki şeyden bir tanesi, maddiyata dayalı kültür, öteki ise maneviyata yani yaşayış biçimlerine dayalı kültürdür.

İlgiler

İlgi, belirli bir faaliyete yönelme, bu faaliyetleri kısıtlayıcı koşullar altında bile başka faaliyetlere tercih etme ve bu faaliyetleri yaparken yorgunluk yerine dinlenmişlik, bıkkınlık yerine devam etme isteği duyma durumlarında varlığına hükmettiğimiz bir iç uyarı şeklinde açıklanmaktadır (Kuzgun, 2000). Tıpkı bir bireyin yetenekli olduğu alanda mesleğini seçip icra etmesi gibi, yine aynı bireyin ilgi duyduğu ve çalışmaktan memnuniyet duyacağı alanda bir meslekte çalışması o kişinin mesleğini icra ettiği süre boyunca mutlu ve huzurlu olmasında büyük rol oynayacaktır (Razon, 1983).

Değerler

Değerler, bireylerin ideal davranış tarzları veya yaşam amaçları hakkındaki inançları olup davranışa farklı şekillerde rehberlik eden çok yönlü standartlardır (Uyguç, 2003). Değerler, amaçsal ve araçsal olmak üzere ikiye ayrılır. Amaçsal değerler yaşamın devam etmesi için gerekli olan temel değeridir. Araçsal değerler de bu amaçlara ulaşmak için uygulanan davranış biçimleridir (Rokeach, 1974).

Bireysel değerler ailede oluşmaya başlar ve birey sosyal hayata dahil olmaya başladıkça şekillenir (Meglino & Ravlin,1998). Birey doğduğu günden itibaren, önce ailesinden daha sonra da eğitim almaya başlamasıyla birlikte hayatına dahil olan arkadaş ve öğretmenlerinden ve tüm toplumdan etkilenerek kendi değer yargılarını oluşturur. Oluşturduğu bu değerler ise onun bilişsel ve zihinsel yapısının parçası haline gelir. (Meglino & Ravlin,1998)Değerler, bizim en önemli olanın ne olduğunu ifade ederler, bireyler fark etmeden kararlarını değerleri doğrultusunda alırlar. Değerlerini iyi tanıyan bireyler, değerlerini kendilerine yol haritası olarak alırlar. Aksi durumda değerlerinden emin olmayan veya değerleriyle tercihlerini uyuşturmamayan bireyler kendileri için en iyi kararları alamayıp doyumsuzluğa oluşabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin meslek seçimlerinde başta ailelerinin isteklerinin, hayallerinin, gelir düzeylerinin, bulunduğu çevrenin ve eğitim düzeylerinin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim yurtdışında ve ülkemizde lise ve üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmaların çoğunda da anne babaların çocukların mesleki kararlarına kendi istekleri doğrultusunda yapmak istedikleri belirlenmiştir (Bacanlı,2008; Doğan, 2010; Gati ve Saka, 2001). Öğrenciler kariyer ve mesleki kararlarını verirken sırasıyla babalarından, annelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden, çevresindeki diğer kişilerden, sosyal medya, kitap,dergi vb. yayınlardan etkilenmektedirler.

Geleneksel toplumlarda anne ve babaların ailedeki rolleri karşılaştırıldığında, annelerin her zaman çocuk bakımına ve eğitimine daha fazla katıldıkları ve ilgilendikleri görülmektedirler. Ancak babaların çocuklarını annelerine göre daha fazla etkiledikleri ya da çocukların babalarına daha fazla başvurdukları görülmektedir. Bu, Türk aile yapısında babaların, otoriter tutumlarından, çocuğun eğitim ve meslek seçimi gibi önemli kararlarda daha etkin olmalarından kaynaklanabilir. 20. yüzyılın başlarından bu yana temel mesleki/sosyal sorunun, bireylerin kendilerine uygun meslek veya meslekleri bulabilme ve öğrenme yeteneklerine sahip olmalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktada bireylerin kariyer kararı vermeleri önemli derecede çevrenin etkisi altında olduğu bilinmektedir. Bireylerin içinde bulunduğu yakın ve uzak çevresi kariyer haritasını etkileyeceği bilinen bir gerçektir (Savickas vd. 2009). Çevreyi oluşturan unsurlardan bir tanesi de şüphesiz ailedir. Kolektivist toplumlarda ailenin çocuklar üzerindeki etkisinin yüksek olması muhtemeldir. Çocukların hayatını şekillendirecek birçok plan ve tercih üzerinde karar sahibi veya karara katılan bir unsur olduğu bilinmektedir. Çocuğun okuyacağı yükseköğretim programından ilerde icra edeceği mesleğe, evleneceği eşe hatta yaşayacağı kente kadar yönlendirici bir etkisi bulunmaktadır. Bu durum, çocuklar üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceği gibi –özellikle kolektivist toplumlarda- olumlu sonuçlar da doğurması beklenmektedir. Çünkü sosyal destek mesleğe ilişkin bilgi ve tavsiye için potansiyel bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (Kracke 2002; Creed vd. 2009). Özellikle lise öğrencileri için aile üyeleri, kariyer beklentilerinin ve bilgisinin birincil kaynağı olarak tanımlanmıştır (Kenny ve Bledsoe 2005). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişim tarzları, çocukların öz yeterliliklerin, ilgilerini, niyetlerini ve kariyer hedeflerini etkilediği görülmektedir. Bir öğrencinin seçim sürecinde ebeveynlerinden algıladığı destek, kararlarının motivasyonel ve bilişsel sonuçları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Katz vd. 20185). Nitekim Yıldırım (2015), aile desteğinin artmasıyla, çocukların mesleki kararsızlığının azaldığını tespit etmiştir. Guan ve meslektaşları (2016) ise aile desteğinin hem kariyer kararı hem de kariyer uyumu üzerinde pozitif etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularını da destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

THE ROLE OF FAMILY IN CHOOSING A CAREER

ABSTRACT

The concept of profession has been defined by many people in different terms. Some of these definitions are as follows: It is a set of activities that are based on systematic knowledge and skills acquired through a certain education, and whose rules are determined by the society, in order to produce useful goods or services for people and to earn money in return (Kuzgun, 2004). Profession is an occupation that has social, economic, scientific and technological dimensions and has emerged as a result of a division of labor that is necessary for individual and social life (Ünal, Ada, 1999). Profession is the work done by people in similar positions in various organizations. The work done by individuals becomes a profession to the extent that they acquire a common characteristic and are organized. At the same time, profession is not only a way of earning a living for the individual, but also a way of life and a set of roles belonging to the society (Ülkü, 1976). The word job is

sometimes used instead of profession. Although earning money is essential in a profession, people in developed societies do not turn to a profession just to earn money. However, in developing societies like ours, earning money has become the most important criterion in people's career choices. This study, titled *The Role of the Family in Career Choice*, aims to reveal the extent to which young people are affected by their families in choosing a career today. Our lives are shaped from the moment we are born, and our dreams, the decisions we make, do not make or have to make determine the life we live. When we consider that the average human lifespan has also increased, two basic decisions regarding an individual's life emerge; education and career choice. While receiving education or not is one of the decisions to be made, career choice is the most definite of these decisions. While some families act accordingly, some do not guide them and instead direct them to prestigious professions or professions where they can practice their profession without difficulty in finding a job after vocational training, and even put pressure on the individual. The pressure placed on the individual can cause them to make wrong choices and live an undesirable life. In the study investigating the factors affecting people's career choice, 40 teachers working in primary schools (25) and secondary schools (15) in the city center of Elazığ in the 2019-2020 academic year were included in the study group. The sample was reached.

AIM

It is to reveal how much the role of the family is more dominant than other factors in choosing a profession and what kind of results this has. Choosing a profession is an effective factor in determining the quality of life of an individual. Individuals who choose a profession determine the environment they will live in, their spouse selection, the continuity of job opportunities in the profession they choose and whether they will be successful or not, and how their whole life will continue according to the profession they choose.

METHOD

In the study investigating the factors affecting individuals' career choices, 40 teachers working in primary schools (25) and secondary schools (15) in the city center of Elazığ in the 2023-2024 academic year were included in the study group. The participants in the study group were asked the questions "What are the factors that play a role in career choice in order of priority?" and "What is the effect of the family on career choice?" During the interview process, the importance of the subject was shared with the participants and then the participants answered in their own handwriting or the answers were noted by the researcher. During this process, 35 of the participants answered the questions in writing, while the answers of 5 people were noted by the researcher. No limitation was made in the answers given by the participants. The data obtained in this way were analyzed in line with the analysis approach. In this context, the answers given by the participants to the questions were collected under themes that were similar and the relationships between them were tried to be explained. In this study, which was conducted to examine the effect of the family on career choice, it is tried to determine whether the family has an effect on individuals who choose the teaching profession. Therefore, the study group of the research consists of individuals who

choose the teaching profession. Choosing this profession, which has the opportunity to work wherever there are people, is quite common today.

FINDINGS

The answers given by the participants were divided into themes, these themes were tabulated, the participant opinions that were thought to be revealed most clearly by the themes were given through direct quotation, the relationships between the themes were highlighted and they were associated with the research findings in the literature. In order to determine the performance evaluation criteria, the participants were asked the question "What are the factors that play a role in career selection in order of priority?" The answers given were grouped by turning them into themes. The participant opinions on the criteria that can be taken into consideration in performance evaluation are given in Table 1. Results And

Performance Evaluation Criteria

S.No	Tema	Katılımcılar	n
1	Aile	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,13,14,15,16,17,19,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,32,33,34,35,36,37,38,39,40	35
2	Çevre	1,3,4,5,6,7,9,10,13,14,18,20,21,23,24,25,27,28,29,30,32,33,35	23
3	Yetenekler	4,5,6,8,9,11,13,15,17,18,22,25,28,29,30,31,32,33,34,35,	20
4	Kişilik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,18,20,22,23,25,28	19
5	Kültür	2,5,6,14,15,18,22,26,28,29,32,33,34,35,36,38	16
6	İlgi	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,13	12
7	Değerler	1,3,5,12,14,18,22,25,29	9

According to Table 1, the responses of the participants (n=40) are grouped under 7 themes. The participants and the number of themes are as follows: Family: 35; Environment: 23; Abilities: 20; Personality: 19; Culture: 16; Interest: 12; Values: 9. The participant views and comments in the themes are given under the following subheadings.

Family

The effects of the family on the child in career selection begin while the child is still in the womb, while the foundations of the personality begin with birth and are laid in the first five or six years. Each child eventually develops a unique personality. However, the balance and harmony of this personality depends on successfully completing the developmental stages (Yavuzer, 1996). Children of families with middle socio-economic levels tend to prefer higher-esteemed professions. In addition, a relationship has been determined between the education level of the parents, especially the mother, and the tendency towards higher-level professions (Kuzgun, 2003). Among the characteristics that affect the career choice of the family member, the economic level of the family seems to be an important determinant (Elmacioğlu, 2004). Since families living in rural areas or in

the slums of big cities are experiencing economic hardship and spend most of their expenses on their essential needs, they do not allocate a share for their children's education and expect the child to work and contribute financially to the family budget as soon as possible. The family should provide the necessary support in cases where the child does not have the talent or has difficulty. If the family knows the child's talents very well, they can provide correct and healthy guidance so that he/she can grow up and develop in line with his/her talents and have a good profession in the future. The family should establish a realistic balance between their own aspirations and the limits of the child's skills and abilities. (Yavuzer, 1996) Mothers and fathers who want to develop a sense of responsibility in their children and try to create a democratic family environment must learn to trust their children's decisions. It should not be forgotten that many mothers and fathers who do not try to be there for their children today see that their relationships with their children are broken over time. The fact that mothers and fathers trust their children's decisions reassures them. The child should be allowed to make choices according to his/her own desires and abilities. (Kuzgun, 2003)

Environment

The conditions of the century we live in are changing very rapidly and require high adaptation. While the environment we live in is constantly changing, adapting to it can be difficult at times. As individuals, we strive to discover methods of adapting to these changes. From the moment we are born, we are included in a social environment. Everyone outside our family, everyone we meet as we grow older and start making friends, and everyone we meet by participating in education and different social environments constitute our environment.

When it is accepted that parents are the most important people in a child's life, the role modeling and approaches of these people are very important. However, the social environment other than the parents also has a very strong effect on the development of the individual. During the adaptation period in which the individual is trying to develop, he/she can be positively or negatively affected by an elder or friend in his/her social environment and see their reflections in his/her life. While he/she can get excited by the successes of an elder he/she takes as a role model and realize new characteristics about himself/herself, the opposite can also happen.

Talents

According to the definition of the Turkish Language Association, talent is defined as “the quality of a person to understand or do something, ability, aptitude” (www.tdk.gov.tr). An individual's aptitude for a field, in other words, talent, means that the person can do their work more easily and with creativity within a certain period of time, thus achieving success and inspiring other individuals around them (Doğan & Demiral, 2008). Based on this, it can be said that an aptitude for a field will

bring success in that field. Talent is a characteristic that is innate and developed through education. One of the results of proper education is the discovery of the talents that an individual has and then developing them. Being able to make sharp distinctions such as numerical aptitude or interest in art and language and then providing the right guidance definitely requires expertise.

Considering that the basic education covers high school, it is expected that an individual will be able to analyze their talents and skills correctly and make decisions on their choices to a large extent during the 12 years spent here. However, it is seen in many places in the world, including our country, that individuals cannot make this distinction during their basic education period and experience difficulties in the continuation of their lives and as a result, they become unhappy. Being aware of the talents that an individual has or does not have can save him from making a wrong career choice and help him live his life happily.

Personality

There are various definitions of personality in the literature. It was defined by Bloch as “a relatively fixed and general characteristic of an individual’s way of being, observed in the way they react to the situations they are in” (Bloch, 1991). In another study, personality is “a set of dynamic mental structures and coordinated mental processes that shape the emotional and behavioral reactions of individuals to their environment.” (James, 2002) While hereditary factors are effective in the formation of an individual’s personality, family and social factors also play a very important role (Arslan&Güripek&İnce, 2017). The individual’s personality traits, which are shaped by many factors, shape his/her life. Many internal and external stimuli have an effect on the formation of personality. Some of these come at birth, while others are the mental, physical behaviors and abilities, expectations, emotions, habits, family, socio-cultural factors and geographical factors that the individual acquires later (Tınar, 1999).

Medically, individuals complete their physical and mental development towards the end of adolescence. However, this does not mean that they stop developing physically and mentally throughout their lives. The mind is a structure that learns and constantly develops, therefore, the development of brains that are open to learning continues throughout life. When adolescence ends and adulthood passes, changes occur in the individual's personality along with his/her changing life, social environment, and level of consciousness, and these changes even become permanent (Türküm, 2004). In the 1960s, the concept of stress began to be discussed in determining personality as an important development in this field. In the study conducted by Freidman and Rosenman, two types of personality were determined as A and B according to stress levels. While type A personality is seen as active, fast and impatient, type B personality represents a patient, fun, relaxed and gentle nature that does not take into account the concept of time (Zel, 2001).

Culture

The concept of culture is a concept that is quite difficult to define and make sense of, both with its full content and its variable aspect. Although the concept of culture has often been associated with concepts such as civilization and civilisation in history, the most fundamental point it is based on is the human being (Karslı, 2016). Culture, which is a concept produced by humans, has become a concept that includes everything with the differences in the forms and lifestyles of civilizations today. According to Erdoğan and Alemdar (2011), culture; "describes how people living in the unit called society and in the organised subunits that constitute this unit reproduce themselves, the other and the organised units and subunits and the forms of expression related to this production" (Erdoğan & Alemdar, 2011). When we look at this definition, one of the two things we see is culture based on materiality, and the other is culture based on spirituality, that is, lifestyles.

Interests

Interest is explained as an internal stimulus that we judge to exist in situations where we tend to a certain activity, prefer these activities to other activities even under restrictive conditions, and feel rested instead of tired and want to continue instead of bored while doing these activities (Kuzgun, 2000). Just as an individual chooses and practices a profession in a field in which he/she is talented, working in a profession in a field in which he/she is interested and would be happy to work will play a major role in the happiness and peace of that person during the time he/she practices his/her profession (Razon, 1983).

Values

Values are individuals' beliefs about ideal behavioral styles or life goals, and are multifaceted standards that guide behavior in different ways (Uyguç, 2003). Values are divided into two as purposeful and instrumental. Purposeful values are the basic values necessary for life to continue. Instrumental values are behavioral patterns applied to achieve these goals (Rokeach, 1974).

Individual values begin to form in the family and take shape as the individual begins to participate in social life (Meglino & Ravlin, 1998). From the day an individual is born, he/she is influenced first by his/her family, then by his/her friends and teachers who enter his/her life as he/she starts to receive education, and by the whole society, and forms his/her own value judgments. These values he/she creates become part of his/her cognitive and mental structure. (Meglino & Ravlin, 1998) Values express what is most important to us, individuals make their decisions in line with their values without realizing it. Individuals who know their values well take their values as a road map for themselves. Otherwise, individuals who are not sure of their values or who cannot reconcile their values with their preferences may not be able to make the best decisions for themselves and may become dissatisfied.

Suggestions

When the results of these studies are evaluated in general, it can be said that the wishes, dreams, income levels, environment and education levels of their families are effective in students' career choices. In fact, in most of the studies aiming to determine the career decision-making difficulties of high school and university students abroad and in our country, it has been determined that parents want to make their children's career decisions in line with their own wishes (Bacanlı, 2008; Doğan, 2010; Gati and Saka, 2001). When students make their career and career decisions, they are influenced by their fathers, mothers, friends, teachers, other people in their environment, social media, books, magazines, etc. When the roles of mothers and fathers in the family are compared in traditional societies, it is seen that mothers always participate and care more about child care and education. However, it is seen that fathers influence their children more than their mothers or that children refer to their fathers more. This may be due to the authoritarian attitudes of fathers in the Turkish family structure and their being more effective in important decisions such as the child's education and career choice. Since the beginning of the 20th century, it has been seen that the basic professional/social problem is related to individuals' ability to find and learn a suitable profession or professions for themselves. At this point, it is known that individuals' career decisions are significantly affected by their environment. It is a known fact that the close and distant environment that individuals are in will affect their career map (Savickas et al. 2009). One of the elements that constitute the environment is undoubtedly the family. In collectivist societies, the family is likely to have a high effect on children. It is known that it is a decision-maker or a participant in many plans and preferences that will shape children's lives. It has a guiding effect on the higher education program the child will study, the profession he/she will practice in the future, the spouse he/she will marry and even the city he/she will live in. While this situation may have a negative effect on children, it is also expected to have positive results – especially in collectivist societies. Because it is stated that social support is a potential source of information and advice regarding the profession.

Keywords: Career Choice, Gender, Age Groups, Education, Family, Environment.

KAYNAKÇA

Ay, M. (2002): "Mesleki Yönlendirme İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altone, S. ve Karvone, S. (2016). Floating Downstream? Parental Support and Future Expectations of Young People from Less Privileged Backgrounds. *Sociology*.

Bacanlı, F. (1995). "Mesleki Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk

- Can, G. (1992): "Akademik Başarısızlık Ve Önlenmesi", Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:550, Eskişehir.
- Doğan, C. (1986): "Türkiye’de Gece Kondu Meselesi Ve Ümraniye Mustafa Kemalpaşa Gece Kondu Bölgesinde Bir Saha Araştırması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dietrich, J. ve Kracke, B. (2009). Career-specific Parental Behaviors in Adolescents’ Development. *Journal of Vocational Behavior*.
- Elmacioğlu, T. (2004); "Aile İçi İletişimin Temel İlkeleri", Gençbeyin Dergisi, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*.
- Guan, Y., Denge, H., Sun, J., Wang, Y., Caş, Z., YE, L. ve LG, Y. (2013). Career Adaptability, Job Search Self-Efficacy and Outcomes: A Three-Wave Investigation among Chinese University Graduates. *Journal of Vocational Behavior*.
- Hirschi, A. (2009). Career Adaptability Development in Adolescence: Multiple Predictors and Effect on Sense of Power and Life Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M. ve Morsiano-Davidpur, S. (2018). Parental Support for Adolescents' Autonomy While Making a First Career Decision. *Learning and Individual Differences*.
- Kenny, M.E. ve Bledsoe, M. (2005). Contributions of the Relational Context to Career Adaptability among Urban Adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2).
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents. *Journal of Adolescents*,
- Araş. Gör. Mehmet Ali TAŞ - Dr. Öğr. Üye. Özmen, M., Kuşluyan, S., Başoda, A. ve Kuşluyan, H. (2016). Konaklama İşletmelerinde Çalışanların Müşteri Odaklılığının İşgören Devrine Etkisi: GÇ Tatmininin Aracılık Rolü. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*.
- Kuzgun, Y., (2003) Meslek Rehberliği Ve Danışmanlığına Giriş, Nobel Yayınları, Ankara.
- Lopez E.J. ehly S. ve Vazoquez-Garacşe, E. (2002) Acculturation, Social Support and Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: A Exploratory Study. *Psychol Schools*.
- Maleckı C.K., ve Demaray, MK. (2006) Social Support as A Buffer in the Relationship Between Socioeconomic Status and Academic Performance. *School Psychol Quart*.
- Marcionetti, J. ve Rossier, J. (2017). The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship Between Personality and Career Indecision in Adolescents. *Journal of Career Assessment*.
- Raffaelli, M. ve Koller, S.H. (2005). Future Expectations of Brazilian Street Youth. *Journal of Adolescence*.
- Öztaş, B. (1988): "Stresin Fizyolojisi Ve Organizmada Oluşturduğu Etkiler", İş Ortamının Yükseltilmesi Semineri, Kocaeli, 107 Preslsey, S. L. Ve Francis P. Robinson, Psikoloji Ve Yeni Eğitim 1, Çev. H. Tan, (1991) Meb Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, A. (2014). Sorumluluk Tutumu ve Aileden Algılanan Sosyal Desteğin Sosyal Kaygıyı Yordamadaki Rolü ve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*.

Rossier, J. (2015). Personality and Career Interventions. In Hartung, P. J., Savickas, M. L., Walsh, W. B. (Eds.), APA Handbook of Career Intervention: Foundations (vol. 1, pp. 327–350). Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M.L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. The Career Development Quarterly.

Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, G. Y. ve Taşkesn, O. (2014). A Study on High School Students future Expectations. Education Sciences,

Ülkü, S. (1976): “Meslek Seçimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, Sayı 4, Ankara.

Ünal, S.; Sefer, A. (1999): “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul, Yalom, I., Bağışlanan Terapi, Çev.

Vilhauer, J. S., Young, S., Kealoha, C., Borrmann, J., Ishak, W.W., Rapaport, M.H. ve Mirocha, J. (2012). Treating Major Depression by Creating Positive Expectations for the Future: A Pilot Study for the Effectiveness of Future- Directed Therapy (FDT) on Symptom Severity and Quality of Life. CNS Neuroscience & Therapeutics.

Wilkins-Yel, K.G., Roach, C.M., Tracey, T.J. ve Yel, N. (2018). The Effects of Career Adaptability on Intended Academic Persistence: The Mediating Role of Academic Satisfaction. Journal of Vocational Behavior.

Yavuzer, H. (1996) Ana Baba Ve Çocuk. 9. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldırım, A. (2015). Lise Öğrencilerindeki Mesleki Kararsızlığın Algılanan Sosyal Destek ve Tercih Edilen Alana Göre İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, İ. Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

OKULÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMLERİ İLE VELİLERİN DİJİTAL OYUN REHBERLİK STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Meral Yavanoğlu Akyol¹¹,

ÖZET

Araştırmanın amacı öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi seçilmiş araştırma deseni olarak “tarama deseni” kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni Giresun ili merkez ilçede bulunan okul öncesi eğitim veren kurumlarda aktif olarak eğitim gören 750 öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Giresun ili Merkez ilçesine bulunan okul öncesi eğitim veren 6 okul öncesi kurumdan kolay örneklem yöntemi ile aktif olarak öğrencilerin ebeveynlerinden çalışmaya gönüllü olacak en az 254 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; okul öncesi eğitim çocuklarına yönelik “dijital oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği” ile ebeveynlerin rehberlik stratejilerini belirlemek için “Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada toplam puan $38,54 \pm 13,42$ olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan ebeveynlere göre çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin az olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde uyguladıkları yöntemler ile dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre aktif ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında negatif bir ilişki varken, serbest ebeveyn rehberlik stratejileri ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ebeveyn ve çocuk ilişkisinin kurulmasında eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Özellikle okul öncesi dönemde yönetim ve iletişim gibi konuların dikkatle ele alınması ve yönetimde etkili iletişim becerilerinin kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Dijital Oyun, Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri, Veli

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve konuyla ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocukların çevrelerini anlamalarında ve öğrenme süreçlerinde; oyun en etkili yöntemdir. Oyun kelimesinin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Oyun; tarih boyunca eğitimin ve eğitimin işlevlerinden biri olan sosyalleşmenin önemli bir parçası olarak görülmüştür. Oyunlar, insanların sosyal etkileşiminin en eski biçimlerinden biridir ve tüm kültürlerin önemli bir parçasıdır. İnsanlık tarihi ve oyunlar ayrılmaz bir şekilde içiçe geçmiştir. Çoğu kültürde, yaşamın ilk aylarından itibaren

¹¹ Öğretmen, Sabiha Özdemir Anaokulu GİRESUN/Bulancak, ranaakyol.28@hotmail.com

bebekler ve ebeveynleri arasında "ce-e-boo" ve "pat-a-cake" oyunlarının çeşitli versiyonları ile başlayan ve çocuk büyüdükçe saklambaç oyununa kadar uzanan oyunların oynandığı bir gerçektir. İnsanlar uzun süre ya izleyerek ya da oynayarak oyunların bir parçası olmak istemişlerdir. Antik Yunan da M.Ö. 776 yılında insanlar sosyalleşme aracı olarak oyun oynarlardı. Antik Yunan'ın en büyük tanrısı Zeus onuruna dört yılda bir yarışmalar yapılıyordu. Çoğunlukla spora dayalı olan bu oyunlar günümüz Olimpiyat Oyunlarının temelini oluşturmuştur (Swaddling, 1980). Yani saatlerce oyun oynayarak vakit geçirenler sadece modern insanlar değildir. Aksine, eski zamanlarda bile, oyunun ilahi ruhlara dua etmek gibi yürütülen yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir.

Mobil teknolojideki yükselişi oyun endüstrisini yeniden şekillendirmiş ve oyunların daha geniş bir tüketici kitlesine ulaşmasını sağlamıştır (Türk Oyun Endüstrisi, 2020). Günümüzde ise oyunların genellikle cep telefonundan oynandığı görülmektedir. Fakat bu durum oyunların, eğitici olma, eğitime olumlu katkı sağlama etkileriyle birlikte bağımlılık durumu gibi zararlı etkilerini de beraberinde getirmiştir. (Young, 2009). Türkiye’de oyun bağımlılığı konusunda bazı çalışmalar olmasına rağmen (Demirtaş Madran & Ferligül Çakılcı 2014; Gökçearsan & Durakoğlu, 2014; Güllü, Arslan, Dünder ve Murathan 2012; Öncel ve Tekin, 2015), sorunun ciddiyetini ortaya koyabilecek çalışma sayısı yetersizdir. Bu nedenle çocukların oyun bağımlılığının yanı sıra oyun bağımlılığı ile ilişkisi olabilecek ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejilerinin de incelenmesi önemlidir.

ESA (Eğlence Yazılımları Derneği) 2020 raporuna göre ABD'deki çocukların (18 yaş altı) %70'i oyun oynamaktadır. Bu, ABD'deki toplam 214,4 milyon oyun oyuncusunun 51,1 milyonunun çocuk olduğu anlamına gelmektedir. Çocukların oyun bağımlılığının ve olası nedenlerinin araştırılması Eğitim Teknolojileri açısından önemli bir çalışma alanıdır. Ayrıca oyun bağımlılığı düzeylerinin yalnızlık, ebeveynlik tarzları, yaş, cinsiyet, okul türü ve diğer bazı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi de önemlidir. Bu sayede psikoloji de dahil olmak üzere diğer disiplinlerin de yardımıyla belirli yaklaşımlar üzerinde çalışılması mümkün olmaktadır. Bağımlılığı erken dönemde kavrayabilmek, müdahalenin önlemden daha uzun sürebilmesi nedeniyle oldukça avantajlı olabilir.

Her türlü bağımlılıktan uzak duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi; eğitimin amaçlarındandır. Dolayısıyla eğitimin amaçladığı öğrencilerin yetiştirilmesi; bağımlılıktan uzak kalmayı gerektirmektedir. Bu da temel seviyede önlem alabilmek için oyunla öğrenen okul öncesi çocuklarında oyun bağımlılığına ilişkin çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır Okul öncesi çocuklarına davranış kazandırmada, onları eğitmede baş faktör ailedir. Çocukların oyun bağımlılığı davranışı da öncelikle ebeveynlerin uygulamış oldukları tutum, davranış ve stratejilerle ilişkilidir. Bu nedenle araştırmada oyun bağımlılığının ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejileri ile ilişkisi incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

“Okul öncesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişki nedir?”

Alt problemler şu şekildedir:

1. Okul Öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir?
2. Okul Öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, gelir durumu ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri nelerdir?
4. Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, gelir durumu ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi ve iletişim sistemleri hızla değişmektedir. Teknik kaynaklarla etkileşimde bulunan kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmeler arasında bilgisayarların, özellikle de internetin kullanımı, hayatı çeşitli şekillerde kolaylaştırırken, giderek büyüyen bir eğlence ve oyun kaynağı olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Dolayısıyla bilgisayar oyunları, oyun alanlarının azalması, internet bağlantısının yaygınlaşması, kentleşme gibi nedenlerden dolayı giderek geleneksel oyun pratiklerinin yerini almıştır.

Bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelerden önce çocuklar ve ergenler zamanlarının çoğunu sokaklarda, parklarda, oyun alanlarında geçirirken, günümüzde zamanlarının önemli bir kısmı evlerde bilgisayar, internet/oyun salonları veya çevrimiçi aktivitelerde geçmektedir. Bu uygulama, özellikle gençler tarafından bu tür kullanımın giderek arttığı günümüz dünyasında, ölçsüz bir alışkanlığa dönüşmüş; kullandığı bu kontrol eksikliği “dijital oyun bağımlılığı” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilgisayar oyunlarının bağımlılık yapıcı yönünün yanı sıra, yalnızlık, sosyal ilişkilerinin ve günlük yaşam aktivitelerinin azalması, ebeveyn stillerinin değişmesi gibi etkileri de vardır.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi, okul öncesi dönemde de çocuklara gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında okul öncesi dönemde görevli öğretmenlerin büyük rol ve

sorumlulukları bulunmaktadır. (Can ve Bayramoğlu, 2016). Okul öncesi öğretmenleri eğitimin diğer bir bileşeni olan velilerle işbirliği içinde olmalıdır. Çünkü çocukların sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi ve dijital bağımlılıklarının kontrol altında tutulabilmesi açısından özellikle veliler tarafından uygulanan rehberlik ve stratejileri önemlidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında çocukların her türlü bağımlılıktan uzak duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde eğitim almalarının sağlanması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu durum da bağımlılık gibi davranışlardan uzak kalmayı gerektirmektedir. Belirtilen bağımlılık türlerinden biri de dijital oyun bağımlılığıdır.

Öğretmenler öğrencilerin eğitilmesinde aileden sonra en büyük etkiye sahiptir. Okul ortamında öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, öğrencilerine davranışlarıyla rol model olmakta ve onların kişiliklerine şekil vermektedir. Öğretmenler, ailelerin koşullarını veya sosyo-ekonomik durumlarını değiştiremeseler de öğrencilerin doğru davranışlar kazanmasını sağlayarak onların gelecekteki yaşantılarına yön verebilir (Ulusoy, 2019). Bu çerçevede çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerinin ve bağımlılıktan uzaklaşmaları amacının gerçekleştirilmesinde öğretmen, veli ve yöneticiler tarafından uygulanan stratejiler önemlidir. Eğitimde her ne kadar okul ve öğretmen işlevi büyük olsa da, destekleyici nitelikteki velilerin bu konudaki rolleri büyüktür. Özellikle ev ortamında kontrolün velilerde olması ve çocukların dijital oyunlara ev ortamında daha fazla maruz kalmaları, velilerin rolünü artırmaktadır. Bu kapsamda okulda öğretmenler ve evde veliler tarafından destekleyici çalışmaların yürütülmesi önemlidir. Bu durum araştırmanın literatüre katkı sağlaması açısından da önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılanların anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılık

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırma okul öncesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma anket formu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Oyun: Oyun oyuncuları meşgul edecek amaç(lar), çatışma(lar), kural(lar), meydan okuma(lar) içeren etkileşimli bir problem çözme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Samur, 2012, s.32).

Bağımlılık: Herhangi bir bağımlılık kavramsallaştırmasının bağımlılar, aileleri, akademisyenler ve diğerleri gibi bazı bireyler için sonuçları vardır. Sonuç olarak bu çerçeveler tüm grupların ihtiyaçlarını eşit şekilde temsil edememektedir. Sonuç olarak bağımlılığın tanımı esnek, hesap verebilir, bütünleştirici ve dönüşlü olmalıdır (Griffiths, 2005, s.192).

Oyun Bağımlılığı: ICD-11, oyun oynama bozukluğunu “dijital veya video oyunlarını kontrolsüz oynamak ve bunu diğer faaliyetlerden ziyade öncelik haline getirmek ve bazı olumsuz sonuçlar sonucunda oyun oynama süresinin artması” olarak tanımlamıştır.

Dijital Oyun: Dijital oyun, bilgisayarda veya herhangi bir elektronik cihazda oynanan oyundur. Dijital oyunlar, oyunun türüne bağlı olarak çevrimiçi, çevrimdışı, tek oyunculu veya çok oyunculu olarak oynanabilir (Wan ve Chiou, 2006, s. 762).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda konuyla ilgili literatür taranmış olup konuya ilişkin kavramlarına bu kısımda yer verilmiştir.

2.1. Oyun

Oyun, tarihin başlangıcına kadar uzanan, devam eden bir uygulamadır. Oyun, sayısız açıklama ve hipotezin yanı sıra bilimsel düşünme ve çalışma gerektiren bir alandır. Özellikle çocuksu bir etkinlik olarak görülen oyun hakkındaki görüşlerin, çocukluk döneminin yanı sıra ergenlik döneminde de yapılan bilimsel çalışmalar ve bulgular sonucunda önem kazanması bazı bilim adamlarını bu alana yöneltmiştir (Ulusoy, 2019).

Encyclopaedia Britannica, oyunu, genellikle oyalanma veya eğlence amaçlı gerçekleştirilen her türlü etkinliği içeren ve çoğu zaman bir yarışma veya rekabeti içeren bir durum yaratan evrensel bir eğlence modeli olarak tanımlamaktadır (Encyclopaedia Britannica, 2019). Oxford çevrimiçi sözlüğü oyunu, insanların eğlenmek için yaptığı, çoğunlukla kuralları olan ve insanların kazanabileceği veya kaybedebileceği bir aktivite olarak tanımlanmaktadır.

Oyun, Homo Ludens kitabında belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleşen ve belirli yasalara uyan bir eylem olarak tanımlamaktadır. Gerilim, neşe ve rahatlamanın tümü oyun oynamakla sağlanır (Huizinga, 2014). Bu açıklamadaki spesifik tanımlar, oyunun bulunduğu platforma veya konuma karşılık gelir. Tanım olarak yine "kurallar" ifade edilirken, bu kez "neşe", "gerilim" ve "rahatlama" kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda dijital oyunların gerginliği azaltmak ve stresi azaltmak amacıyla kullanıldığı da gözlemlenmiştir (Colwell, 2007). Kısaca oyun; bireylerin ruh hallerini iyileştirmek veya yaşadıkları çatışmalardan sonra "streslerini atmak" için yapmış oldukları bir eylem olarak özetlenebilir.

2.2. Dijital oyun

Deterding, Khaled, Nacke ve Dixon'a (2011) göre dijital oyunlar, oyuncuların dijital ve teknik kaynakları kullanarak başkalarıyla rekabet etmesine veya iletişim kurmasına olanak tanıyan önceden yüklenmiş uygulamalara sahiptir. Bazen bilgisayar oyunları, bazen de video oyunları olarak anılan oyunlar, literatürde kontrolör ve monitör gibi yardımcı cihazlarla etkileşime giren, kuralları ve

amaçları olan bilgisayarlı sistemler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Kirriemuir, 2002). Gerçek hayattaki oyunların çoğu yerini bilgisayar oyunlarına bırakmış, bilgisayar platformunda her yaştan insanın oynayabileceği oyunlar geliştirilerek insanların eğlencesine sunulmuştur (Horzum ve Aydın, 2015).

2.3. Bağımlılık

Bağımlılık ASAM'a (Amerikan Bağımlılık Tıbbi Derneği, 2011) göre beyin ödülü, motivasyon, hafıza ve ilgili devrelerin birincil, kronik bir hastalığıdır. Bu sistemdeki işlev bozuklukları karakteristik biyolojik, psikolojik, sosyal ve ruhsal belirtilere yol açar. Bu, bireyin madde kullanımı ve diğer davranışlar yoluyla patolojik olarak ödül ve/veya rahatlama arayışına girmesine yansır. Bağımlılığın farklı tanımlarındaki ortak noktası, bağımlılığın bir "ilişki türü" olarak kendini göstermesidir. Çünkü bağımlılık kavramı genel olarak belli bir nesne veya durumla ilişki kurulduktan sonra ortaya çıkan ve birbiriyle ilişkili davranışların sonucu olarak görülen özel bir durum olarak değerlendirilmektedir (Young, 2004, s. 409).

İlk bağımlılık araştırması yalnızca alkol ve uyuşturucu gibi madde bağımlılıklarına odaklanmıştır. Ve bunlar her zaman "bağımlılık" olarak değil, "bozukluklar" olarak adlandırılmıştır. "Bağımlılık" kavramı ilk olarak 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM) yer almıştır (Zastrow, 2017). Bağımlılık, bireyde yoksunluk hissini beraberinde getirmekte, stres, mutsuzluk gibi psikolojik sorunları ve uykusuzluk, yorgunluk gibi fiziksel belirtileri beraberinde getirmektedir. Günümüzde bağımlılık, birey üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle hem davranışları hem de beyni etkileyen bir hastalık olarak kabul edilmektedir (Tarhan, 2011, s. 21).

2.4. Dijital Oyun Bağımlılığı

Amerikan Bağımlılık Tıbbi Derneği'nin (ASAM, 2011) tanımına göre dijital oyun bağımlılığı ayrı bir bağımlılık türü olarak sınıflandırılmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı, oyuna kısa süreliğine başlayıp uzun süre oynamayı bırakamamak, oyunu kontrol altına alarak gerçek hayatla ilişkilendirmek, işe müdahale etmek ve yerine getirememek olarak tanımlanmaktadır. Buna göre birey oyundaki yükümlülüklerini yerine getirmeli ve oyun oynamak dışında herhangi bir faaliyette bulunmamalıdır (Horzum, 2011).

Lemmens vd. (2009) dijital oyun bağımlılığını; bazı sorunlar sosyal, duygusal veya psikolojik nedenlerden kaynaklansa da, bireyin dijital oyunları aşırı kullanması ve kendini yönetememesi olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle dijital oyun bağımlılığı, bireyin dijital oyun oynamayı uzun süre bırakamaması, dijital oyunu gerçek hayatıyla bütünleştirememesi, dijital oyun oynaması sonucunda görev ve yükümlülüklerini aksatması ve dijital oyunları diğer etkinliklere tercih etmesi şeklinde ifade edilmektedir (Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda oyun bağımlılığıyla ilgili bir bölüm bulunmaktadır (DSM-5). DSM-5 yazıldığında oyun oynama bozukluğunu zihinsel bir bozukluk olarak tanımlamak için yeterli kanıt yoktu. 2017 yılı için ICD-11 oyun oynama bozukluğu tanımında WHO (Dünya Sağlık Örgütü), en son Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD) ile yaptıkları çalışmada oyun oynama bağımlılığını (madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılıktan farklı olarak) bir bozukluk (ICD) olarak sınıflandırmaktadır (WHO, 2019). Young (2009) kişinin DİJİTAL oyun bağımlısı olduğunu gösteren belirtileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Oyun kullanımını gizlemek veya bu konuda yalan söylemek
- Oyun dışındaki diğer aktivitelere ilgi kaybı
- Sosyal çekilme
- Kendini sürekli savunma durumu ve öfke
- Oyunu kaçış olarak tercih etmek
- Olumsuz etkilerine rağmen oynamaya devam etmek.

Dijital oyun oynamak bağımlılık yapıcı ve şiddet içeren davranışlarla da ilişkilidir (Lin, 2013). Dijital oyundan etkilenen çocuk tarafından bu içerikleri gerçek hayatta uygulama ihtimali söz konusu olabilmektedir. Dijital oyunlarda şiddet içerikli durumlar, çocuğun gerçek hayatına da yansıyabilmektedir. Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı belirtilen olumsuz etkileri nedeniyle üzerinde önemle durulması ve önleyici çalışmaların yapılması gereken bir konudur (Grüsser, Thalemann ve Griffiths, 2006).

2.5. Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri

Bireylerin ilk iletişime ve etkileşime geçtikleri ortam aile olup, eğitim ilk ailede başlamaktadır. Aile, bireyin kendisini tanıma girişimlerinin ilk gerçekleştiği yerdir. Bu nedenle ebeveynler ve uyguladıkları ebeveynlik tutumları çocuğun kendisini tanınmasında önemlidir. Darling ve Steinberg'e (1993) göre ebeveynlik tutumları, "çocuğa iletilen ve ebeveynin davranışlarının ifade edildiği duygusal bir iklim yaratan, çocuğa yönelik tutumların bir kümesidir."

Ebeveynlik tarzı araştırmasının öncülerinden biri olan Baumrind (1967), bir ebeveynin çocuk yetiştirmedeki temel işlevinin, çocuğun kişisel haysiyet duygusunu korumasına yardımcı olurken aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde çocuğu sosyalleştirmek olduğu sonucuna varmıştır. Bu ebeveyn girişimini "ebeveyn kontrolü" olarak etiketlemiş bu kelime ebeveynlerin çocuğu aileye ve topluma dahil etme çabaları olarak kullanılmıştır (Baumrind, 1966, 1967).

Hem anneler hem de babalar için ebeveyn modelleri önermekte demokratik, otoriter, izin verici-hoşgörölü, izin verici-ihmkâr ebeveynlik tutumlarını değerlendirerek bu aile ilişkilerini duygusal olgunluk ve eylemli düşünceye bağlanmaktadır. İnternet kullanımına ilişkin sınırlamaların,

düzenlemelerin ve yönergelerin kapsamı ebeveyn denetimine de yansır. Ebeveyn sıcaklığı, çocuğun bakım düzeyini ve çocukla geliştirilen iletişim düzeyini temsil eder (Valcke ve diğerleri, 2010).

Baumrind'e göre demokratik ebeveynlik en iyi ebeveyn tarzıdır çünkü kontrol ve açısından güçlüdür. Otoriter ebeveynler çocuğu mümkün olduğu kadar kendi eylemlerini yönetmeye ve çocuğa aşırı özen ve ilgi göstermeye teşvik etmektedir. Çocuğun faaliyetlerine mantıklı ve problem çözücü bir şekilde rehberlik etmektedir. Hem sözlü hem de fiziksel etkileşimi teşvik ederler ve stratejilerinin ardındaki nedenleri çocuğa açıklarlar. Çocuklarının eylemleri için makul hedefler oluşturur ve izlemektedirler (Baumrind, 1991; Leman, 2005). Bununla beraber otoriter ebeveynler duyarlı değildirler, daha ziyade talepkar ve yönlendiricidirler. Otoriter ebeveynlik tarzı ilgi eksikliği ve yüksek düzeyde otorite ile karakterize edilir. Sonuç olarak, baskıcı ebeveynler, çocuklarının eylemlerini ve tutumlarını daha yüksek bir otorite tarafından belirlenen bir dizi yönergeye göre şekillendirir, izler ve değerlendirir. Çocuklarının davranışlarını düzenlemek için genellikle sert cezalandırma yöntemleri kullanırlar ve iknaya yer bırakmazlar.

İzin verici-hoşgörölü tutum ise gücü en aza indirirken rahatlığı, ilgiyi ve sevgiyi vurgular. İzin verici tip olarak hoşgörölü ebeveynler talepkar ebeveynlere göre daha duyarlıdır; hoşgörölüdürler ve çocuklarının kendi eylemlerini kontrol etmesine izin verirler (Baumrind, 1967; Sümer ve Güngör, 1999). Daha da önemlisi, hoşgörölü ebeveynler, çocuklarının aceleci isteklerine ve davranışlarına karşı uzlaşmacı ve olumlu davranırlar. Ev yasalarını açıklamak için çocuğa danışırlar. Bu ebeveynler, bir tür denetim veya cezanın, çocuğun doğal eğilimlerini ve kendini gerçekleştirme olasılığını azalttığını varsayırlar. Sonuç olarak, çocuğu dışarıdan tanımlanmış beklentilere uymaya motive etmezler ve doğrudan kontrol yerine gerekçelendirme yoluyla amaçlarına ulaşmayı amaçlarlar (Kim ve Chung, 2003).

Son olarak İzin verici-ihmkâr ebeveyn tutumları ne özenli ne de talepkardır; yapıyı kontrol etmezler, yardım sunmazlar ve kasıtlı olarak çocuklarını reddedebilirler (Sümer ve Güngör, 1999). Aileler çocuklarına karşı duyarsız ve onlardan hiçbir talepte bulunmazlar. Ayrıca çocuklarıyla temaslarını azaltır hatta bazı durumlarda tamamen kaçınırlar. Nerede oldukları, ne yaptıkları umurlarında değildir. Bu aileler “nerede olduğun umurumda değil, ne istersen onu yap” gibi ifadeler kullanırlar (Kopko, 2007). İhmalkâr aile tarzında ebeveynlerin, çocuklarının internet kullanımı üzerinde hiçbir kontrolü ve ilgisi yoktur. Bu ailelerin çocuklarının internet kullanımına yönelik ne olumlu ne de olumsuz görüşleri vardır (Valcke vd.2010).

Örneğin Chiu, Lee ve Huang'a (2004) göre ilişkileri daha iyi işleyen ailelerden gelen Tayvanlı ergenlerin sorunlu oyun oynama düzeyleri daha düşüktür. Aile ilişkileri zayıf olan, ebeveynleri ayrı olan, ebeveynleri tarafından saygı görmeyen ve benimsenmeyen, ebeveynleriyle iyi iletişim kuramayan, ebeveynleriyle fikir ayrılığı yaşayan ergenlerin oyun bağımlılığının yüksek olduğu

belirlenmiştir (Cui, Lee ve Bax, 2018). Kontrolsüz internet aktivitesine sahip olan ve ebeveynleri çevrimiçi dünyanın tehlikelerinin farkında olmayan kişiler, sorunlu oyun alışkanlıkları belirtileri göstermektedir (Anandari, 2016). Öte yandan, birçok araştırma çalışması, açık iletişim ve uyumun olduğu evlerde yaşayan, ebeveynleriyle sıkı ilişkileri olan internet ve etkileşimli cihaz kullanımları konusunda ebeveynleri tarafından aktif olarak denetlenen gençlerin, teknolojiyi kullanma konusunda daha bilinçli davrandıkları görülmektedir. (Valcke, Schellens, Van Keer ve Gerarts, 2007).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi seçilmiş araştırma deseni olarak “tarama deseni” kullanılmıştır. Nicel Araştırma Yöntemi, sayısal verilerin toplanması, analizi ve istatistiksel çözümlemelerin kullanılmasını içerir. Amaç, sosyal olguları inceleyerek neden-sonuç ilişkilerini belirlemek ve sosyal düzenin yasalarını keşfetmektir. Tarama deseni, belirli bir grup bireyin belirli özelliklerini tespit etmek için veri toplama ve elde edilen verileri nicel sembollerle sunma amacı taşır. Bu verilerin kullanılmasıyla evrene genellemeler yapılabilir (İslamoğlu ve Alınacak, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Giresun ili merkez ilçede bulunan okul öncesi eğitim veren kurumlarda aktif olarak eğitim gören 750 öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) örneklem hesaplaması kapsamında 750 kişilik evrende % 95 güven seviyesinde en az 254 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda Giresun ili Merkez ilçesine bulunan okul öncesi eğitim veren 6 okul öncesi kurumdan kolay örneklem yöntemi ile aktif olarak öğrencilerin ebeveynlerinden çalışmaya gönüllü olacak en az 254 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada kolay örneklem yöntemi kullanılacaktır. Kolay örnekleme yöntemi, bir araştırmada veri toplamak için kullanılan istatistiksel bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacılar hedef popülasyonu temsil eden bir örnekleme çerçevesi oluştururlar ve ardından bu çerçeveden rastgele örneklemeler seçerler. Kolay örnekleme yöntemi, örnekleme çerçevesini oluştururken popülasyonun kolayca erişilebilir olduğu durumlarda kullanılır (Akçöltekin, vd. 2020).

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; okul öncesi eğitim çocuklarına yönelik “Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi (DOBE) Ölçeği” ile ebeveynlerin rehberlik stratejilerini belirlemek için “Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (DOERS) Ölçeği” uygulanmıştır.

DOBE Ölçeği; okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu değerlendirmek amacıyla Budak (2020) tarafından dört boyutlu (Hayattan Kopma, Çatışma, Sürekli Oynama, Hayata Yansıtma) dört alt boyuttan oluşmaktadır.

DOBE Ölçeğinde “Hayattan Kopma” alt boyutu çocukların dijital oyun oynadıkları süreçte sosyal yaşantılarındaki kopuklukları, “Çatışma” alt boyutu dijital oyun engellediğinde gösterdikleri tepkisel davranışları, “Sürekli Oynama” alt boyutu günlük yaşantılarında dijital oyunla ile uzun süre vakit geçirmesi ve bunu talep etmesi ve “Hayata Yansıtma” alt boyutunda dijital oyunların çocukların yaşantılarına etkileri, göstermesi ihtimal olan sorun belirtilerini içermektedir. Ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur.

- 20-35 puan arası; bağımlılık eğilimi en az,
- 36-51 puan arası; bağımlılık eğilimi az,
- 52-67 puan arası; bağımlılık eğilimi orta,
- 68-83 puan arası; bağımlılık eğilimi fazla,
- 84-100 puan arası; bağımlılık eğilimi çok fazla şeklindedir.

Ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayıları (Cronbach’s Alpha) şu şekildedir; Hayattan kopma= .88, Çatışma= .90, Sürekli Oynama= .82 ve Hayata Yansıtma= .70 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı, 93 olarak belirlenmiştir. $0,81 < \text{Cronbach Alpha} < 1,00$ ise ölçek güvenirliliği yüksektir değerlendirmeleri bulunmaktadır (İslamoğlu ve Alınacak,2016:292). Ölçeklerin güvenirlik katsayısı belirtilen aralıklar değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (DOERS) Ölçeği; Budak (2020) tarafından geliştirilmiş ve ebeveynin çocukların dijital oyun oynama süreçlerinde nasıl bir ebeveyn rehberlik stratejisini saptayabilmek adına oluşturulmuştur. DOERS Ölçeği dört boyuttan (Aktif Ebeveynlik Rehberlik Stratejileri, Dijitale Yönlendirilen Ebeveyn Rehberlik Stratejileri, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri, Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri) oluşmaktadır.

Ölçekte; “Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri” alt boyutu çocuğu dijital oyunla etkileşim sürecini takip etme ve gerekli yönergeleri uygulamak, “Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutu çocukların dijital oyun süreçleri ihmal edilmesi, farklı nedenlerden ötürü dijital araçlara yönlendirme davranışları içermesi, “Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutunda ebeveynin herhangi stratejiyi uygulamıyor oluşu ve “Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutu ise dijital oyun sürecini teknik programlar aracılığıyla kontrol etme stratejilerini içermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayıları (Cronbach’s Alpha) şu şekildedir; Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri = .79, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri= .76, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri= .57 ve Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri =.61’dir.

$0,61 < \text{Cronbach Alpha} < 0,80$ ise ölçek güvenirliliği kabul edilebilir, (İslamoğlu ve Alınacak,2016:292). Ölçeğin güvenirlik katsayısı belirtilen aralıklar değerlendirildiğinde ölçeklerin kabul edilebilir güvenirlikte olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmada veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler, t testi, ANOVA testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	157	58,4
Erkek	112	41,6
Yaş		
18-30	30	11,2
31-40	206	76,6
40 üzeri	33	12,2
Eğitim Durumu		
İlkokul	3	1,1
Ortaokul	20	7,4
Lise	98	36,4
Ön lisans	51	19,0
Lisans	87	32,3
Lisansüstü	9	3,3
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	182	67,7
Çalışmıyor	87	32,3
Medeni Durum		
Evli	262	97,4
Bekâr	6	2,2
Gelir Durumu		
Düşük	12	4,5
Orta	152	56,5
İyi	104	38,7
Çok iyi	1	0,4
Çocuk		
1	72	26,8
2	155	57,6
3	34	12,6
4 ve üzeri	7	2,6

Katılımcıların %58,4'ü kadın, %76,6'sı 31-40 yaş arasında, %36,4'ü lise mezunudur. Ayrıca katılımcıların %67,7'si çalışmakta ve %56,5'inin gelir düzeyi orta düzeydedir.

4.2. Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Hayattan Kopma	268	6,00	30,00	12,2724	5,24355
Çatışma	264	4,00	20,00	9,3106	3,84813
Sürekli Oynama	264	5,00	25,00	9,8030	4,17933
Hayata Yansıtma	267	3,00	14,00	7,2060	2,75822
Toplam DOBE	259	18,00	86,00	38,5444	13,42020

Araştırmada toplam puan 38,5 olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan ebeveynlere göre çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin az olduğunu göstermektedir. Budak (2020) çalışmasında 36-51 puan arasının “bağımlılık eğilimi az” olarak tanımlandığını ifade etmiştir.

4.3. Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 3. Cinsiyete Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Hayattan Kopma	Kadın	12,25	5,32	0,082	0,934
	Erkek	12,30	5,15		
Çatışma	Kadın	9,38	3,94	0,349	0,728
	Erkek	9,21	3,73		
Sürekli Oynama	Kadın	9,86	4,11	0,302	0,763
	Erkek	9,71	4,28		
Hayata Yansıtma	Kadın	7,23	2,80	0,183	0,855
	Erkek	7,16	2,71		
Toplam DOBE	Kadın	38,62	13,41	0,116	0,908
	Erkek	32,43	13,48		

Cinsiyete göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. Yaşa Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Hayattan Kopma	18-30	12,00	5,95	1,025	0,360
	31-40	12,49	5,29		
	40 üzeri	11,12	4,10		
Çatışma	18-30	9,70	4,66	0,781	0,459
	31-40	9,37	3,80		
	40 üzeri	8,57	3,26		
Sürekli Oynama	18-30	9,43	3,87	0,147	0,863
	31-40	9,83	4,24		
	40 üzeri	9,96	4,17		
Hayata Yansıtma	18-30	8,06	2,58	1,950	0,144
	31-40	7,15	2,82		
	40 üzeri	6,75	2,34		
Toplam DOBE	18-30	39,20	13,93	0,482	0,618
	31-40	38,80	13,86		
	40 üzeri	36,42	9,96		

Yaşa göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Hayattan Kopma	İlkokul	11,66	1,54	1,701	0,135
	Ortaokul	11,35	5,33		
	Lise	11,62	5,11		
	Ön lisans	11,82	5,28		
	Lisans	13,13	5,33		
	Lisansüstü	15,55	5,07		
Çatışma	İlkokul	6,66	1,15	1,007	0,414
	Ortaokul	9,63	3,83		
	Lise	9,25	3,91		
	Ön lisans	9,20	3,76		
	Lisans	9,20	3,56		
	Lisansüstü	11,66	3,45		
Sürekli Oynama	İlkokul	6,33	3,36	1,799	0,113
	Ortaokul	10,95	3,65		
	Lise	9,98	3,15		
	Ön lisans	9,45	3,56		
	Lisans	9,38	3,41		
	Lisansüstü	12,55	3,56		
Hayata Yansıtma	İlkokul	5,66	1,54	0,902	0,480
	Ortaokul	7,50	3,25		
	Lise	7,27	3,65		
	Ön lisans	7,62	2,78		
	Lisans	6,77	2,62		
	Lisansüstü	7,44	2,96		
Toplam DOBE	İlkokul	30,33	2,30	1,066	0,379
	Ortaokul	39,57	14,84		
	Lise	38,23	13,32		
	Ön lisans	37,51	12,84		
	Lisans	38,51	13,98		
	Lisansüstü	47,22	9,84		

Eğitim durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 6. Çalışma Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Hayattan Kopma	Çalışıyor	12,69	5,19	1,892	0,060
	Çalışmıyor	11,40	5,26		
Çatışma	Çalışıyor	9,62	3,83	1,967	0,050
	Çalışmıyor	8,62	3,82		
Sürekli Oynama	Çalışıyor	9,96	4,04	0,899	0,369
	Çalışmıyor	9,46	4,45		

Hayata	Çalışıyor	7,28	2,67	0,706	0,481
Yansıtma	Çalışmıyor	7,03	2,92		
Toplam DOBE	Çalışıyor	39,60	13,38	1,909	0,057
	Çalışmıyor	36,17	13,28		

Çalışma durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Hayattan Kopma	Evli	12,19	5,18	0,913	0,362
	Bekar	14,16	7,11		
Çatışma	Evli	9,21	3,80	2,086	0,038
	Bekar	12,50	4,41		
Sürekli Oynama	Evli	9,70	4,10	1,632	0,104
	Bekar	12,50	5,68		
Hayata Yansıtma	Evli	7,16	2,76	1,022	0,308
	Bekar	8,33	2,25		
Toplam DOBE	Evli	38,23	13,20	1,687	0,093
	Bekar	47,50	17,39		

Medeni duruma göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve çatışma alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çatışma alt boyutunda bekar olan ebeveynlerin çocukları evli olanlara göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahiptir.

Tablo 8. Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Hayattan Kopma	Düşük	15,41	7,73	1,791	0,149
	Orta	11,88	5,00		
	İyi	12,47	5,19		
	Çok iyi	13,00	-		
Çatışma	Düşük	12,90	5,31	3,809	0,011
	Orta	9,17	3,78		
	İyi	9,08	3,61		
	Çok iyi	13,00	-		
Sürekli Oynama	Düşük	12,75	5,59	2,256	0,082
	Orta	9,70	4,34		
	İyi	9,63	3,64		
	Çok iyi	7,00	-		
Hayata Yansıtma	Düşük	8,16	3,68	0,585	0,626
	Orta	7,21	2,71		
	İyi	7,07	2,71		
	Çok iyi	8,00	-		
Toplam DOBE	Düşük	47,27	18,98	1,655	0,177
	Orta	38,03	13,23		
	İyi	38,30	12,87		

Çok iyi 41,00 -

Gelir durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve çatışma alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çatışma alt boyutunda İSE gelir düzeyi çok düşük ve çok yüksek olan ebeveynlerin çocukları diğerlerine göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahiptir.

Tablo 9. Çocuk Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Hayattan Kopma	1	10,87	4,67	2,539	0,057
	2	12,88	5,39		
	3	12,14	3,99		
	4 ve üzeri	11,71	8,42		
Çatışma	1	8,51	3,22	1,892	0,131
	2	9,58	3,97		
	3	9,88	4,04		
	4 ve üzeri	7,85	4,41		
Sürekli Oynama	1	8,55	3,25	2,941	0,034
	2	10,19	4,32		
	3	10,42	4,56		
	4 ve üzeri	9,71	3,81		
Hayata Yansıtma	1	7,12	2,48	2,548	0,056
	2	7,49	2,86		
	3	6,08	2,44		
	4 ve üzeri	6,71	3,35		
Toplam DOBE	1	35,06	11,56	2,576	0,054
	2	40,23	13,83		
	3	38,09	11,58		
	4 ve üzeri	36,00	19,32		

Çocuk durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve sürekli oynama alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sürekli oynama alt boyutunda ise kardeşi olmayan çocukları diğerlerine göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahiptir.

4.4. Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

Tablo 10. Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejilerine

Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	253	8,00	40,00	33,6087	5,30508
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	255	4,00	20,00	10,8941	2,67398
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	261	4,00	15,00	8,7356	1,77889

Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejilerine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak aktif ebeveynlik stratejine saha yakın oldukları belirlenmiştir.

4.5. Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 11. Cinsiyete Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Kadın	34,00	4,79	1,431	0,154
	Erkek	33,03	5,94		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Kadın	10,70	2,60	1,299	0,195
	Erkek	11,14	2,75		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Kadın	8,64	1,90	0,992	0,322
	Erkek	8,86	1,58		

Cinsiyete göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 12. Yaşa Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	18-30	34,68	4,13	3,628	0,028
	31-40	33,82	5,20		
	40 üzeri	31,42	6,28		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	18-30	11,20	2,89	0,412	0,663
	31-40	10,81	2,64		
	40 üzeri	11,12	2,71		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	18-30	9,33	2,29	1,927	0,148
	31-40	8,65	1,72		
	40 üzeri	8,66	1,47		

Yaşa göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve aktif ebeveyn rehberlik stratejileri alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Yaş ilerledikçe aktif ebeveyn rehberlik stratejileri düşmektedir.

Tablo 13. Eğitim Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	İlkokul	29,66	2,88	1,759	0,122
	Ortaokul	34,36	4,83		
	Lise	33,88	5,13		
	Ön lisans	34,83	3,77		
	Lisans	32,78	6,30		
	Lisansüstü	31,12	3,94		

Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	İlkokul	13,33	2,51	1,129	0,345
	Ortaokul	10,20	3,03		
	Lise	11,01	2,52		
	Ön lisans	10,97	2,56		
	Lisans	10,67	2,89		
	Lisansüstü	11,87	1,72		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	İlkokul	8,33	0,57	0,468	0,800
	Ortaokul	8,60	1,69		
	Lise	8,78	1,82		
	Ön lisans	8,80	1,60		
	Lisans	8,60	1,95		
	Lisansüstü	9,50	0,92		

Eğitim durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 14. Çalışma Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Çalışıyor	33,08	5,64	2,298	0,022
	Çalışmıyor	34,71	4,32		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Çalışıyor	11,10	2,71	1,746	0,082
	Çalışmıyor	10,48	2,55		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Çalışıyor	8,89	1,72	2,083	0,038
	Çalışmıyor	8,40	1,85		

Çalışma durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve aktif ebeveyn rehberlik stratejileri teknik ebeveyn rehberlik stratejileri boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çalışmayan katılımcıların aktif ebeveyn rehberlik stratejileri daha yüksekken, çalışan katılımcıların teknik ebeveyn rehberlik stratejileri daha yüksektir.

Tablo 15. Medeni Duruma Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	t	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Evli	33,60	5,34	0,353	0,724
	Bekar	32,83	3,60		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Evli	10,84	2,67	1,626	0,105
	Bekar	12,80	1,48		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Evli	8,71	1,75	0,613	0,541
	Bekar	9,16	2,56		

Medeni duruma göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 16. Gelir Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları

Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Düşük	28,75	7,00	3,995	0,008
	Orta	34,10	5,07		
	İyi	33,47	5,17		
	Çok iyi	36,00	-		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Düşük	11,72	2,10	0,584	0,626
	Orta	10,97	2,72		
	İyi	10,69	2,67		
	Çok iyi	11,00	-		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Düşük	8,50	2,67	1,016	0,386
	Orta	8,90	1,72		
	İyi	8,51	1,72		
	Çok iyi	9,00	-		

Gelir durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve aktif ebeveyn rehberlik stratejileri boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Gelir seviyesi düşük olan katılımcıların aktif ebeveyn rehberlik stratejileri de düşüktür.

Tablo 17. Çocuk Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Çocuklarına Uyguladıkları

Rehberlik Stratejileri

		Ortalama	Std. Sapma	F	P
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	1	34,65	4,46	2,422	0,067
	2	33,12	5,44		
	3	32,90	6,33		
	4 ve üzeri	37,00	1,52		
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	1	11,69	2,34	3,132	0,026
	2	10,67	2,78		
	3	10,57	2,68		
	4 ve üzeri	9,57	1,39		
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	1	8,65	1,76	0,110	0,954
	2	8,75	1,75		
	3	8,73	1,89		
	4 ve üzeri	8,42	0,78		

Çocuk durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve serbest ebeveyn rehberlik stratejileri boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tek çocuğu olan ebeveynlerin serbest ebeveyn rehberlik stratejileri İSE diğerlerine göre daha yüksektir.

4.6. Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Uyguladıkları Yöntemler ile Dijital Oyunlara Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişki

Tablo 18. Ebeveynlerin Dijital Oyun Süreçlerinde Uyguladıkları Yöntemler ile Dijital Oyunlara Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişki

		Hayattan Kopma	Çatışma	Sürekli Oynama	Hayata Yansıtma	Toplam DOBE	Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri
Hayattan Kopma	r	1	,706**	,632**	,460**	,878**	-,321**	,078	,092
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,217	,137
	N	268	264	264	267	259	253	255	261
Çatışma	r		1	,692**	,537**	,885**	-,323**	,228**	,122
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,050
	N		264	260	263	259	249	251	257
Sürekli Oynama	r			1	,486**	,852**	-,413**	,266**	,213**
	p				,000	,000	,000	,000	,001
	N			264	263	259	250	251	257
Hayata Yansıtma	r				1	,693**	-,159*	,211**	,091
	p					,000	,012	,001	,142
	N				267	259	252	254	260
Toplam DOBE	r					1	-,394**	,231**	,160*
	p						,000	,000	,011
	N					259	245	246	252
Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	r						1	,032	,271**
	p							,624	,000
	N						253	243	250
Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	r							1	,525**
	p								,000
	N							255	251
Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri	r								1
	p								
	N								261

Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde uyguladıkları yöntemler ile dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre aktif ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında negatif bir ilişki varken, serbest ebeveyn rehberlik stratejileri ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin ile velilerin dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık toplam puanı az olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan ebeveynlere göre çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin az olduğunu göstermektedir. Dilci, Arslan ve Ersoy (2019) ise çocukların dijital oyun bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Medeni duruma göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve çatışma alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çatışma alt boyutunda ise bekâr olan ebeveynlerin çocukları evli olanlara göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak, medeni durumun çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, medeni durumun genel olarak dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili olmadığını ancak aile içi çatışmanın bu bağımlılığı etkileyebileceğini göstermektedir.

Gelir durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve çatışma alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çatışma alt boyutunda gelir düzeyi çok düşük ve çok yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahip olduğu görülmüştür. Kınay (2019) ve Budak (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise dijital oyun bağımlılığı ile ebeveyn gelir düzeyi arasında anlamlı fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

Çocuk durumuna göre okul öncesi dönemde olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları incelenmiş ve sürekli oynama alt boyutu haricinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sürekli oynama alt boyutunda kardeşi olmayan çocuklar diğerlerine göre daha yüksek dijital oyun bağımlılığı eğilimine sahiptir. Kongur (2015), Başaran (2008) ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejilerine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak aktif ebeveynlik stratejine daha yakın oldukları belirlenmiştir. Aktif ebeveynler çocuklarıyla daha ilgili oldukları için daha etkin ve etkili rehberlik yapmaktadır. Çocuklarla geçirilen ayrılan vakit onların dijital oyunlara eğilim yöntemlerini de belirlemektedir. Çünkü dijital oyunlarda geçirilen süre ve tercihler ebeveynlerin tutumlarına göre şekil almaktadır (Nikken ve Jansz 2014) .

Çalışma durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve aktif ebeveyn rehberlik stratejileri teknik ebeveyn rehberlik stratejileri boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmayan katılımcıların aktif ebeveyn rehberlik stratejileri daha yüksekken, çalışan katılımcıların teknik ebeveyn rehberlik stratejileri daha yüksektir. Çalışma durumuna göre anne babaları çalışan çocukların dijital oyunlardan etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebinin yetişkin kontrolü olmadığı için çocukların istedikleri gibi bilgisayar oyunlarıyla zamanını geçirmesidir. Koçak ve Köse (2014).

Gelir durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve aktif ebeveyn rehberlik stratejileri boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gelir seviyesi düşük olan katılımcıların aktif ebeveyn rehberlik stratejileri de düşüktür. Ailenin gelir durumuna göre çocukların dijital oyunlardan etkilendiği sonucuna varılmıştır. Keser ve Esgi (2012), Güllü vd. (2012), yaptıkları çalışmalarda gelir durumunun bağımlılık düzeyini etkilediğini vurgulamışlardır. Ayhan ve Çavuş (2014) ise ailenin gelir durumu yükseldikçe oyunlara bağımlılığın arttığını öne sürmüştür.

Bu tür bir sonuç, sosyoekonomik faktörlerin ebeveynlik yaklaşımlarını etkileyebileceğini gösterir. Gelir seviyesi düşük olan ailelerin, belirli kaynaklara erişimde kısıtlamalar yaşadıkları ve bu nedenle çocuklarına yönlendirme ve rehberlik konusunda daha sınırlı olabilecekleri düşünülebilir (Kınay, 2019; Budak 2020).

Çocuk durumuna göre ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde çocuklarına uyguladıkları rehberlik stratejileri incelenmiş ve serbest ebeveyn rehberlik stratejileri boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tek çocuğu olan ebeveynlerin serbest ebeveyn rehberlik stratejileri diğerlerine göre daha yüksektir (Budak 2019). Serbest ebeveynlik stratejileri, genellikle çocuğa daha fazla özgürlük, sorumluluk ve bağımsızlık tanıyan bir yaklaşımı ifade eder. Tek çocuğa sahip ebeveynlerin bu stratejileri diğer ebeveynlere göre daha fazla uyguladıkları görülmektedir (Dilci, Arslan ve Ersoy (2019); Budak 2020).

Ebeveynlerin dijital oyun süreçlerinde uyguladıkları yöntemler ile dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre aktif ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında negatif bir ilişki varken, serbest ebeveyn rehberlik stratejileri ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri ile çocukların dijital oyunlara yönelik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Chiu, Lee ve Huang'a (2004) göre aile ilişkileri zayıf olan, ebeveynleri ayrı olan, ebeveynleri tarafından saygı görmeyen ve benimsenmeyen, ebeveynleriyle iyi iletişim kuramayan, ebeveynleriyle fikir ayrılığı yaşayan ergenlerin oyun bağımlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Valcke, Schellens, Van Keer ve Gerarts'e (2007) göre açık iletişim ve uyumun olduğu evlerde yaşayan, ebeveynleriyle sıkı ilişkileri olan ve internet ve etkileşimli cihaz kullanımları konusunda

ebeveynleri tarafından aktif olarak denetlenen gençlerin, teknolojiyi kullanma konusunda daha bilinçli davrandıkları görülmektedir. Anandari (2016) çalışmasında kontrolsüz internet aktivitesine sahip olan ve ebeveynleri çevrimiçi dünyanın tehlikelerinin farkında olmayan kişiler, sorunlu oyun alışkanlıkları belirtileri göstermektedir

Ebeveyn ve çocuk ilişkisinin kurulmasında eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Özellikle okul öncesi dönemde yönetim ve iletişim gibi konuların dikkatle ele alınması ve yönetimde etkili iletişim becerilerinin kullanılması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında öneriler şu şekildedir:

- Velilerin dijital oyun bağımlılığına yönelik rehberlik stratejilerinin geliştirilmesi için okullarda farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Okullar, öğretmen ve aile arasındaki işbirliğini ve iletişimi güçlendirmek adına velilere eğitimler düzenleyebilir.
- Okullar tarafından ebeveynler; çocuklarının dijital oyun bağımlılığında daha etkili olabilmeleri için hazırlanan eğitimlere katılmaları için teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda öğretmen ve veli görüşleri incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ebeveynlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ancak daha sağlıklı sonuçlar alabilmek için üst eğitim kademelerinde ebeveynlerle birlikte bizzat çocukların görüşleri alınabilir.
- Çalışma farklı kademelerdeki öğrencilerle yapılabilir, farklı kademelerdeki sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Anandari, R. D. (2016). *Permissive parenting style and its risks to trigger online game addiction among children*. Asean Conference, 2nd Psychology & Humanity, 773-781.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). *Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık*. Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 8(8), 34-58.
- Ayhan, B., Çavuş, S. & Tuncer, M. (2016) . *Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması*. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 43.
- Baumrind, D. (1966). *Yetkili ebeveyn kontrolünün çocuk davranışı üzerindeki etkileri*. Çocuk Gelişimi, 37(4), 887–907.
- Budak, K.S. (2020). *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Çocuk Gelişim. Bilecik Şeh Edebi Üni*. Bilecik Şeh Edebi Üni.

- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).*
- Can, E. ve Bayramoğlu, A.(2016). *Eğitim yönetimi araştırmaları. "Ortaöğretimde okul yönetimine katılım".* Ankara, Pegem Akademi.
- Chiu, S. Lee, J. Huang, D. (2004). *Tayvan'daki Çocuklarda ve Gençlerde Video Oyunu Bağımlılığı. Siberpsikoloji ve Davranış, Cilt.7, Sayı.5, hlm.571-581.*
- Chui J, Lee C, Bax T. A comparison of 'psychosocially problematic gaming' among middle and high school students in China and South Korea. *Comput Hum Behav.* 2018;85:86–94
- Colwell, J. (2007). *Needs met through computer game play among adolescents. Personality and Individual Differences, 43(8), 2072–2082.*
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). *Bağlam olarak ebeveynlik stili: bütünleştirici bir model. Psikolojik Bülten, 113(3), 487–496.*
- Demirtaş Madran, H.A. ve Ferligül Çakılcı, E. (2014). *Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. Anadolu Psikiyatri Dergisi.15(1), 99-107.*
- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). *0-12 Yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). Tarih Okulu Dergisi, 12(38), 122-142.*
- Goodman, A. (1990). *Addiction: definition and implications. British journal of addiction, 85(11), 1403-1408.*
- Griffiths, M. (2005). *Biyopsikososyal bir çerçeve içinde bağımlılığın 'bileşenleri' modeli. Madde Kullanımı Dergisi, 10 (4), 191–197.*
- Griffiths, MD ve Davies, MNO (2005). *Video oyunu bağımlılığı: Var mı? Boston: MIT.*
- Grüsser, S. Thalemann, R. ve Griffiths, M. (2007). *Aşırı Bilgisayar Oyunu Oynama: Bağımlılık ve Saldırganlığın Kanıtı? Siberpsikoloji ve Behavior, 10(2), 290-292.*
- Güllü, M. Arslan, C. DüNDAR, A. & Murathan, F. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 5(9).*
- Horzum, M. B. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(159), 57-68.* Horzum ve Aydın, 2015
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens* 86. Routledge.
- İslamoğlu, A. H. & Alınacı, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İçinde (511). İstanbul: Beta Yayınevi.*
- Jeong, Eui J. ve Doo H. Kim. 2011. *Sosyal Etkinlikler, Öz Yeterlilik, Oyun Tutumları ve Oyun Bağımlılığı. Siber Psikoloji, Davranış ve Sosyal Ağ 14:213–21.*

- Keser, H., & Esgi, N. (2012). *An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 247-251.
- Kim, S. & Chung, YS (2003) "*Bilgi Sistemleri dış kaynak kullanımı uygulaması için kritik başarı faktörleri, organizasyonlar arası ilişki perspektifini oluşturur*", *Journal of Computer Information Systems*, Cilt 43 Sayı 4: s. 81-90.
- Kirriemuir, J. (2002). *Video oyunları, eğitim ve dijital öğrenme teknolojileri*. Dlib Dergisi, 8(2), 7.
- Koo, HJ ve Kwon, JH (2014). *İnternet Bağımlılığının Risk ve Koruyucu Faktörleri: Kore'deki Ampirik Çalışmaların Meta-Analizi*. *Yonsei Tıp Dergisi*, 55, 1691-1711.
- Koçak, H. & Köse, Z. (2014). *Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma* (Kütahya ili örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 21-32.
- Kopko, K. (2007). *Ebeveynlik Stilleri ve Ergenler*. www.human.cornell.edu
- Leman, PJ (2005). *Otorite ve ahlaki nedenler: Ebeveynlik tarzı ve çocukların yetişkin kurallarının gerekçelerine ilişkin algıları*. *Uluslararası Davranış Gelişimi Dergisi*, 29(4), 265-270.
- Lemmens, SJ, Valkenburg, PM ve Peter, J. (2009). *Ergenlere yönelik oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliliği*. *Medya Psikolojisi*, (12):77-95.
- Liau, AK; Neo, AK; Gentile, DA; Choo, H. Sim, T. Li, D. Khoo, A. *Gençler arasında dürtüsellik, öz düzenleme ve patolojik video oyunları: Bir arabuluculuk modelinin test edilmesi*. *Asia Pac. J. Halk Sağlığı*2015,27,
- Nikken, P. & Jansz, J. (2014). *Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use*. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266.
- Öncel, M. ve Tekin, A. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ve Yalnızlık Durumlarının İncelenmesi*. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Sağlam, M. ve Topsümer, F. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma*. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 485-504.
- Samur, Y. (2012). *Measuring engagement effects of educational games and virtual manipulatives on mathematics (Doctoral dissertation)*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, USA.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). *The impact of perceived parenting styles on attachment styles [Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi]*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 61-62.
- Tarhan, N. ve Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık, sanal veya gerçek* (1. Baskı). İstanbul: Timaş.
- Türk Oyun Endüstrisi. (2020). <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/pMxCp.pdf>
- Ulusoy, B. (2019). *Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Düzeylerine, Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Düzeylerine Etki Eden Etkenlere Ve Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri*. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi*.

- Valcke, M. Bonte, S., De Wever, B. ve Rots, I. (2010). *İnternet Ebeveynlik Stilleri ve İlkokul Çocuklarının İnternet Kullanımına Etkisi*. Bilgisayarlar ve Eğitim, 55, 454-464
- Wan CS, Chiou WB. *Çevrimiçi oyun bağımlısı ergenlerin motivasyonları: bilişsel bir bakış açısı*. Gençlik. 2007 Baharı; 42(165):179-97.
- Zastrow M. Haber Özelliği: *Video oyunu bağımlılığı gerçekten bir bağımlılık mıdır?* Proc Natl Acad Sci ABD A. 2017 Nisan 25;114(17):4268-4272.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMLERİ İLE VELİLERİN DİJİTAL OYUN REHBERLİK STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(SOSYODEMOGRAFİK FORM)

Değerli bilim gönüllüsü. “Okul Öncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri İle Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmamız için sizlerin görüşlerine dayalı olarak veri toplamaktayız. Görüşlerinizin yer aldığı form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde size ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Çocuğunuzun dijital oyun kullanım düzeyini ölçmek için uygulayacağınız “Okul Öncesi Dönem Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği” ile bağımlılık düzeyleri tespit edilecektir. Bu süreçten sonra “Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği” uygulanarak sizlerin rehberlik ölçüleri ile bağımlılık arasında ilişki incelenecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 15 dakika sürecek ve toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Bilimsel çalışmaya yapmış olduğunuz katkı için çok teşekkür ederiz.

Meral Y. AKYOL

Giresun Üniversitesi Eğitim Fak.

Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D

ranaakyol.28@hotmail.com

**BÖLÜM I.
KİŞİSEL BİLGİLER**

1.Cinsiyet

Kadın ()

Erkek ()

2. Yaşınız

18-30 ()

31-40 ()

41 ve daha fazlası()

3.Eğitim Durumu

İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4. Çalışma Durumu

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

5. Medeni Durum

Evli ()

Bekâr ()

6. Gelir Durumu

Çok İyi ()

İyi ()

Orta ()

Düşük ()

Çok Kötü ()

7. Çocuk sayısı

1 ()

2 ()

3 ()

4 ()

Daha Fazla()

EKLER**Ölçek 1: Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği****Ek.5 Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği**

DİJİTAL OYUN EBEVEYN REHBERLİK STRATEJİLERİ	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
- Ölçek içeriğinde yer alan “dijital araçlar” kavramını dijital oyun oynanabilen araçlar olarak düşünülmelidir. Örneğin, tablet, akıllı telefon, bilgisayar, oyun konsolu vb. - Lütfen bu formu çocuğunuzun dijital oyun oynama sürecindeki kendi uyguladığınız davranışlar doğrultusunda doldurunuz - Ölçeği, sayıları yuvarlak içine alarak eksizsiz doldurmanız rica olunur. Çocuğumun;					
Çocuğum dijital oyun oynarken kendime vakit ayırabiliyorum.	5	4	3	2	1
Hangi dijital oyunları tercih ettiğini bilirim.	5	4	3	2	1
Dijital oyunları kendi başına keşfetmesini teşvik ederim.	5	4	3	2	1
İsteddiği dijital oyunu oynamakta özgür bırakırım.	5	4	3	2	1
Çocuğumun istediği dijital aracı alırım.	5	4	3	2	1
Çocuğumun sanal dünyanın zararlarından koruyabilmek için ebeveyn denetimi uygulamalarını kullanırım. (ör.; Kids Place, çocuk kilidi programları)	5	4	3	2	1
Çocuğumun tek başına dijital araçlarla oynamasına izin veririm.	5	4	3	2	1
Çok sıkıldığında dijital oyun aracı veririm.	5	4	3	2	1
Oynadığı dijital oyunlar hakkında onunla konuşurum.	5	4	3	2	1
Sadece beraber karar verdiğimiz oyun saatlerinde dijital oyun oynamasına izin veririm.	5	4	3	2	1
Dijital araçlarda kullandığı uygulamaları takip ederim.	5	4	3	2	1
Seçeceği dijital oyunlar hakkında yönlendirmelerde bulunurum. (ör.; eğitim amaçlı oyunları seçmesini sağlarım.)	5	4	3	2	1
Dijital araçları kullanma süresini sınırlandırırım.	5	4	3	2	1
Kullanacağı uygulamaları ve oyun türlerini seçerken uyarıları dikkate alırım. (ör.;yaş, içerik vb.)	5	4	3	2	1
Dijital oyuna fazla yoğunlaştığında müdahalede bulunurum.	5	4	3	2	1
Evde kullanılan dijital araçlarda çocuklar için süre kısıtlayıcı uygulamalar vardır.	5	4	3	2	1
Evde kullanılan dijital araçların tümünde ebeveyn kontrolleri mevcuttur.	5	4	3	2	1
Kızdığında sakinleştirebilmek adına dijital oyuna yönlendiririm.	5	4	3	2	1
Zamanımın olmamasından kaynaklı çocuğumu dijital oyuna yönlendiririm. (Ona zaman ayıramadığım için)	5	4	3	2	1

Ölçek 2: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği

Ek.4 Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği

DİJİTAL OYUN EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ - Ölçek içeriğinde yer alan “dijital araçlar” kavramını dijital oyun oynanabilen araçlar olarak düşünülmelidir. Örneğin, tablet, akıllı telefon, bilgisayar, oyun konsolu vb. - Lütfen bu formu çocuğunuzun dijital oyun oynama sürecindeki davranışlarını düşünerek doldurunuz. - Ölçeği sayıları yuvarlak içine alarak eksizsiz doldurmanız rica olunur. Çocuğum;	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Gün içinde çok fazla dijital araçlar ile oynar.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynamasına izin vermediğimde sinirlenir.	5	4	3	2	1
Dijital oyunda öğrendiklerini gerçek hayattaki davranışlarına yansıtmaktadır. (ör.; dijital oyun karakterlerinin taklitlerini yapması)	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynarken söylenilenleri duymaz.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynamasına izin vermediğimde oynamak için ısrar eder.	5	4	3	2	1
Dijital oyunu, hiç ara vermeden uzun süre oynar.(ör.; ara vermeden 2-3 saat oynaması)	5	4	3	2	1
Okuldan eve geldiğinde hemen dijital oyunun başına geçer.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynamasına izin verilmediği zamanlarda tepkili olur.	5	4	3	2	1
Boş zamanlarının çoğunda dijital oyun oynar.	5	4	3	2	1
Dijital oyunlara bağımlıdır.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynaması engellendiğinde hırçınlaşır.	5	4	3	2	1
Biraz daha fazla dijital oyun oynayabilmek için yapması gerekenleri erteler. (ör.; tuvaleti geldiğinde gitmeme, kıyafetlerini değiştirmeden dijital oyun başına geçme)	5	4	3	2	1
Elinden dijital aracı aldığımda bağırır.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynarken çevresinde olup bitene karşı duyarsızdır.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynarken acıktığının bile farkına varmaz.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynarken akranları ve ailesi ile iletişimi azalır.	5	4	3	2	1
Dijital oyun oynarken uyku zamanı geldiğinde uyumak istemez.	5	4	3	2	1
Konuşmalarında dijital oyunlardaki karakterlerden veya yaptıklarından bahseder.	5	4	3	2	1
Dijital oyunlara yönelik ürünleri satın almak ister (karakterlerin oyuncakları, kıyafetleri).	5	4	3	2	1



T.C. GİRESUN
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29409993-605.01-91931433
Konu : Araştırma İzni
(Meral Y. AKYOL)

13/12/2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Giresun Üniversitesi Rektörlüğü'nün 04/12/2023 tarih ve 91224703 MEB DYS kayıtlı yazısı.

İlgi yazı ile talep edilen Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi öğrencisi Meral Y. AKYOL'un ölçek çalışmasına ait Valilik Makam Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fikret ÇAVUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek

- Makam Oluru
- Mühürlü Ölçek

Dağıtım

- Giresun Üniversitesi
- Giresun Merkez Anaokulları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Telefon No :

Unvan : Öğretmen

E-Posta:

İnternet Adresi:

Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr



T.C. GİRESUN
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29409993-605.01-91780304
Konu : Araştırma İzni
(Meral Y. AKYOL)

11.12.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Giresun Üniversitesi Rektörlüğü'nün 04.12.2023 tarih ve 91224703 DYS kayıtlı yazısı
: b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi Meral Y. AKYOL'un yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ile Velilerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun ili merkez ilçede bulunan 6 bağımsız anaokulunda öğrenim gören öğrenci velileri ile yapılacak olan ölçek çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 06.12.2023-24.05.2024 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak ilgili kurum müdürlükleri sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Şakir MARANCIMüdür

a.

Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Telefon No :

Unvan : Öğretmen

E-Posta:

İnternet Adresi:

Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Outlook

Ara

Yeni posta

Sil

Arşivle

Bildir

Stajlar

Suraya Tapa

Yanıtla

Okundu / Okunmadı

Kategorilere ayr

Bayrak Ekle / Bayrağı Kaldır

Sabitle / Kaldır

Etkile

Yazdır

Geri Al

...

Klasörler

Gelen Kutusu 2568

Geriye E-posta 17

Tatiller 108

Gönderilmiş Öğeler

Scheduled

Sililmiş Öğeler

Arşiv

Notlar

Conversation History

Yeni klasör oluşturun

Gruplar

Yeni grup

Ölçek Kullanım İzni Meral Y. AKYOL

İzlene bayrağı.

MA meral Akyol

Kime: selin.budak@bilecik.edu.tr

20.09.2023 Çar 10:39

Kadriye Selin Hocam Merhabalar

Ben Giresun Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisi Meral Yavaşoğlu Akyol. Danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Berru Ulusoy rehberliğimde "Okul Öncesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağlımlılık Eğilimlerinin İle Velllerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " çalışmasında Okul öncesi eğitim çocuklarına uygulanacak "Dijital Oyun Bağlımlılık Eğilimi Ölçeği" ile ebeveyyelerin rehberlik stratejilerini belirlemek için "Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeğini" izminizle yüksek lisans tezimde kullanabilmek için sizden rica ediyorum.

Yardımlarınız ve katkılarınız için çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Yanıtla İlet

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

Ölçek Kullanım İzni Meral ...

(Konu yok)

Ara

13:07

8.02.2024

DOBE VE DOERS ÖLÇEĞİ KULLANIM FORMU

DOBE (Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği)

Kullanımı: Dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Alt boyutlar

Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır;

Hayattan Kopma alt boyutu (yedi madde): 4,12,14,15,16,17,20

Çatışma alt boyutu (beş madde): 2,8,11,13

Sürekli Oynama alt boyutu (beş madde): 1,6,7,9,10

Hayata Yansıtma alt boyutu (üç madde): 3, 18 ,19

DOBE Ölçeğinde “*Hayattan Kopma*” alt boyutu çocukların dijital oyun oynadıkları süreçte sosyal yaşantılarındaki kopuklukları, “*Çatışma*” alt boyutu dijital oyun engellediğinde gösterdikleri tepkisel davranışları, “*Sürekli Oynama*” alt boyutu günlük yaşantılarında dijital oyunla ile uzun süre vakit geçirmesi ve bunu talep etmesi ve “*Hayata Yansıtma*” alt boyutunda dijital oyunların çocukların yaşantılarına etkileri, göstermesi ihtimal olan sorun belirtilerini içermektedir.

Güvenirlilik

Ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayıları (Cronbach’s Alpha) şu şekildedir; Hayattan kopma= .88, Çatışma= .90, Sürekli Oynama= .82 ve Hayata Yansıtma= .70 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir.

Puanlama

Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve 5’li likert (5: Her zaman, 4: Çoğu zaman, 3: Bazen, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman) bir yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan “20” en yüksek puan “100”dür. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılık eğilimleri artmaktadır. Ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur.

20-35 puan arası; bağımlılık eğilimi en az,

36-51 puan arası; bağımlılık eğilimi az,

52-67 puan arası; bağımlılık eğilimi orta,

68-83 puan arası; bağımlılık eğilimi fazla,

84-100 puan arası; bağımlılık eğilimi çok fazla şeklindedir.

Ölçekte her boyut kendi içinde değerlendirilebileceği gibi toplam puan olarak da analiz yapılabilmektedir.

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği

DİJİTAL OYUN EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ					
- Ölçek içeriğinde yer alan “dijital araçlar” kavramını dijital oyun oynanabilen araçlar olarak düşünülmelidir. Örneğin, tablet, akıllı telefon, bilgisayar, oyun konsolu vb. - Lütfen bu formu çocuğunuzun dijital oyun oynama sürecindeki davranışlarını düşünerek doldurunuz. - Ölçeği sayıları yuvarlak içine alarak eksizsiz doldurmanız rica olunur.					
Çocuğum;	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Gün içinde çok fazla dijital araçlarla oynar.	5	4	3	2	1
2. Dijital oyun oynamasına izin vermediğimde sinirlenir.	5	4	3	2	1
3. Dijital oyunda öğrendiklerini gerçek hayattaki davranışlarına yansıtmaktadır. (ör.; dijital oyun karakterlerinin taklitlerini yapması)	5	4	3	2	1
4. Dijital oyun oynarken söylenilenleri duymaz.	5	4	3	2	1
5. Dijital oyun oynamasına izin vermediğimde oynamak için ısrar eder.	5	4	3	2	1
6. Dijital oyunu, hiç ara vermeden uzun süre oynar (ör.; ara vermeden 2-3 saat oynaması).	5	4	3	2	1
7. Okuldan eve geldiğinde hemen dijital oyunun başına geçer.	5	4	3	2	1
8. Dijital oyun oynamasına izin verilmediği zamanlarda tepkili olur.	5	4	3	2	1
9. Boş zamanlarının çoğunda dijital oyun oynar.	5	4	3	2	1
10. Dijital oyunlara bağımlıdır.	5	4	3	2	1
11. Dijital oyun oynaması engellendiğinde hırçınlaşır.	5	4	3	2	1
12. Yapması gerekenleri biraz daha fazla dijital oyun oynamak için erteler. (ör.; tuvaleti geldiğinde gitmeme)	5	4	3	2	1
13. Elinden dijital aracı aldığımda bağırır.	5	4	3	2	1
14. Dijital oyun oynarken çevresinde olup bitene karşı duyarsızdır.	5	4	3	2	1
15. Dijital oyun oynarken acıktığının bile farkına varmaz.	5	4	3	2	1
16. Dijital oyun oynarken akranları ve ailesi ile iletişimi azalır.	5	4	3	2	1
17. Dijital oyun oynarken uyku zamanı geldiğinde uyumak istemez.	5	4	3	2	1
18. Konuşmalarında dijital oyunlardaki karakterlerden veya yaptıklarından bahseder.	5	4	3	2	1
19. Dijital oyunlara yönelik ürünleri satın almak ister (karakterlerin oyuncakları, kıyafetleri).	5	4	3	2	1
20. Dijital oyun oynarken yapması gerekenleri unuttur (ör.; yemek yeme).	5	4	3	2	1

DOERS (Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği)

Kullanımı: Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği ebeveynin çocukların dijital oyun oynama süreçlerinde nasıl bir ebeveyn rehberlik stratejisini saptayabilmek adına oluşturulmuştur.

Alt boyutlar

Ölçeğin dört alt boyutu;

Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (sekiz madde): 2,10,11,12,13,14,15,16

Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (altı madde): 1,5,9,18,20,21

Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (dört madde):3,4,6,8

Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (üç madde):7,17,19 şeklinde sınıflandırılmıştır.

DOERS ölçeğinde; “Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri” alt boyutu çocuğu dijital oyunla etkileşim sürecini takip etme ve gerekli yönergeleri uygulamak, “Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutu çocukların dijital oyun süreçleri ihmal edilmesi, farklı nedenlerden ötürü dijital araçlara yönlendirme davranışları içermesi, “Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutunda ebeveynin herhangi stratejiyi uygulamıyor oluşu ve “Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejisi” alt boyutu ise dijital oyun sürecini teknik programlar aracılığıyla kontrol etme stratejilerini içermektedir

Güvenirlilik

Ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayıları (Cronbach’s Alpha) şu şekildedir; Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri = .79, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri= .76, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri= .57 ve Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri =.61’dir.

Puanlama

Bu ölçekte alt boyutlar birbirinden bağımsız olarak yapılandırıldığı için toplam puan alınamaz. Ayrı ayrı alt ölçeklerin her bir maddesine verilen puanların ortalamaları alınarak ebeveynin hangi stratejiyi uyguladığı saptanabilmektedir. Ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur.

Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği

DİJİTAL OYUN EBEVEYN REHBERLİK STRATEJİLERİ	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
- Ölçek içeriğinde yer alan “dijital araçlar” kavramını dijital oyun oynanabilen araçlar olarak düşünölmelidir. Örneğin, tablet, akıllı telefon, bilgisayar, oyun konsolu vb. - Lötfen bu formu çocuğunuzun dijital oyun oynama sürecindeki kendi uyguladığınız davranışlar doğrultusunda doldurunuz - Ölçeğı, sayıları yuvarlak içine alarak eksizsiz doldurmanız rica olunur. Çocuğumun;					
1. Çocuğum dijital oyun oynarken kendime vakit ayırabiliyorum.	5	4	3	2	1
2. Hangi dijital oyunları tercih ettiğini bilirim.	5	4	3	2	1
3. Dijital oyunları kendi başına keşfetmesini teşvik ederim.	5	4	3	2	1
4. İsteddiği dijital oyunu oynamakta özgür bırakırım.	5	4	3	2	1
5. Yemek yemesi için dijital oyun aracı veririm.	5	4	3	2	1
6. Çocuğumun istediğı dijital aracı alırım.	5	4	3	2	1
7. Çocuğumun sanal dünyanın zararlarından koruyabilmek için ebeveyn denetimi uygulamalarını kullanırım. (ör.; Kids Place, çocuk kilidi programları)	5	4	3	2	1
8. Çocuğumun tek başına dijital araçlarla oynamasına izin veririm.	5	4	3	2	1
9. Çok sıkıldığında dijital oyun aracı veririm.	5	4	3	2	1
10. Oynadığı dijital oyunlar hakkında onunla konuşurum.	5	4	3	2	1
11. Sadece beraber karar verdiğimiz oyun saatlerinde dijital oyun oynamasına izin veririm.	5	4	3	2	1
12. Dijital araçlarda kullandığı uygulamaları takip ederim.	5	4	3	2	1
13. Seçeceği dijital oyunlar hakkında yönlendirmelerde bulunurum. (ör.; eğitim amaçlı oyunları seçmesini sağlarım.)	5	4	3	2	1
14. Dijital araçları kullanma süresini sınırlandırırım.	5	4	3	2	1
15. Kullanacağı uygulamaları ve oyun türlerini seçerken uyarıları dikkate alırım. (ör.; yaş, içerik vb.)	5	4	3	2	1
16. Dijital oyuna fazla yoğunlaştığında müdahalede bulunurum.	5	4	3	2	1
17. Evde kullanılan dijital araçlarda çocuklar için süre kısıtlayıcı uygulamalar vardır.	5	4	3	2	1

18.	Dijital oyunları çocuğumun oyalanması için veririm.	5	4	3	2	1
19.	Evde kullanılan dijital araçların tümünde ebeveyn kontrolleri mevcuttur.	5	4	3	2	1
20.	Kızdığında sakinleştirebilmek adına dijital oyuna yönlendiririm.	5	4	3	2	1
21.	Zamanımın olmamasından kaynaklı çocuğumu dijital oyuna yönlendiririm. (Ona zaman ayıramadığım için)	5	4	3	2	1

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM GÖREN OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ EĞİTİM SİRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Halil Özkaraca¹²,

ÖZET

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, bu zorluklara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini ve süreçte yaşadıkları duygusal deneyimleri kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Psikolojik danışmanlar, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine rehberlik ederek büyük bir sorumluluk üstlenmektedir. Lisansüstü eğitimle mesleki yeterliliklerini artırmaları, hem bireysel hem de kurumsal gelişim açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bu süreç, özellikle çalışan bireyler için çeşitli zorluklar içermekte ve bireysel çabaların yanı sıra sistemik destek mekanizmalarının eksikliği ortaya koymaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olayı veya süreci nasıl deneyimlediğini anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, 8 psikolojik danışman ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, lisansüstü eğitim sırasında ders ve ödevlerin yoğunluğu, maddi sorunlar, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, okul idaresiyle yaşanan problemler, çalışma saatlerinin artışı ve akademisyenlerin yüksek beklentileri gibi çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların temelinde yönetmeliklerdeki belirsizlikler, okul idarelerinin destekleyici olmaması, enstitülerin çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaması ve bakanlık düzeyindeki yetersiz destek mekanizmaları yer almıştır. Katılımcılar, bu zorluklara karşı çeşitli bireysel ve sistemik çözüm yolları geliştirmiştir. Bu çözümler arasında zaman yönetimi, bireysel sorumlulukların artırılması, derslerin hafta sonuna alınması, sosyal aktivitelerden fedakarlık yapılması, rapor veya izin kullanımı ve gerekirse dönem uzatma gibi yaklaşımlar yer almıştır. Ayrıca, katılımcıların süreç boyunca motivasyonlarını sürdürmelerini sağlayan faktörler arasında uzmanlık kazanma isteği, akademik kariyer hedefleri, yeni bilgi ve beceriler edinme, uygulamalı eğitim fırsatları ve ortam değişikliği gibi unsurlar bulunmaktadır. Sonuç olarak, lisansüstü eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelebilmesi için yönetmeliklerin açık ve net hale getirilmesi, okul idarelerinin çalışan bireyler için daha esnek ve destekleyici bir tutum sergilemesi ve enstitülerin programlarını çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde planlaması önerilmektedir. Ayrıca bireylerin dayanıklılıklarını artırarak karşılaştıkları zorlukları fırsata çevirebilmeleri, hem bireysel hem de toplumsal fayda sağlamaları açısından önemlidir. Bu çalışma, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve lisansüstü eğitim süreçlerindeki sorunların çözümüne yönelik somut öneriler sunmaktadır. Eğitim sisteminin daha kapsayıcı ve etkili bir hale gelebilmesi için gerekli düzenlemelere ışık tutmakta ve çalışan bireylerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi için uygulanabilir stratejiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışmanlar, lisansüstü eğitim, motivasyon, zaman yönetimi, eğitim politikaları

¹² , Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep, halilozkaraca@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görev yapan rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanların, mesleki gelişimlerini desteklemek ve mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla lisansüstü eğitime yönelmeleri, hem bireysel hem de kurumsal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, lisansüstü eğitimin sağladığı fırsatları sınırlamakta ve eğitim sisteminin genel gelişimine olumsuz etkiler yapmaktadır. Bu sorunlar, hem ulusal hem de kurumsal düzeyde var olan politikalar ve uygulamalar arasındaki uyumsuzluklardan kaynaklanmaktadır.

Literatürde, rehber öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Aslan ve Demirbolat (2010), lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin iş yükü, ekonomik zorluklar ve akademik süreçlerde karşılaşılan destek eksikliği nedeniyle bu süreçte ciddi sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Teyfur ve Çakır (2018) ise özellikle okul yönetimlerinin öğretmenlere yönelik keyfi uygulamalarının lisansüstü eğitim sürecine devam etmeyi güçleştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Bülbül (2003), eğitim politikalarının lisansüstü eğitime uygun destek mekanizmaları oluşturmakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Rehber öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları, MEB'in Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) ile düzenlenmiş olup, haftalık 30 saatlik bir çalışma yükümlülüğünü içermektedir. Bu durum, lisansüstü eğitime devam eden rehber öğretmenlerin zaman yönetimi ve iş-özel yaşam dengesini kurmakta zorlanmasına yol açmaktadır. Yönetmeliğin 18. maddesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine devam edebilmeleri için gerekli kolaylıkların sağlanmasını öngörmesine rağmen, okul yöneticilerinin bu kurallara uymadığı durumlar literatürde sıklıkla belirtilmektedir (MEB İzin Yönergesi, 2013).

2023 Eğitim Vizyon Belgesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitimle desteklenmesi gerektiğini açıkça ifade etmekte ve bu süreçte yükseköğretim kurumlarıyla işbirliğini artırmayı hedeflemektedir. Ancak, bu hedeflerin hayata geçirilmesi için gereken yapılandırma ve uygulama eksiklikleri, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerini zorlaştırmaktadır. Özellikle ders yükü olmayan, ancak okulda fiziksel olarak bulunma zorunluluğu olan psikolojik danışmanların, lisansüstü eğitime devam etmek için gerekli zaman ve esneklikten yoksun olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. **Yasal Düzenlemelerin Uygulanmasındaki Eksiklikler:** Yönetmelik ve yönergelerde, öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam edebilmeleri için kolaylık sağlanması gerektiği açıkça belirtilmesine rağmen, uygulamada bu düzenlemeler göz ardı edilmektedir.

2. **Zaman Yönetimi ve Esneklik Eksikliği:** Haftalık çalışma süresi ve fiziksel bulunma zorunluluğu, öğretmenlerin akademik süreçlere katılımını sınırlamaktadır.
3. **Destek Eksikliği:** Lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve psikolojik destek mekanizmalarından yoksun kalmaları, akademik motivasyonlarını düşürmektedir.

Bu sorunlar, Anayasa'nın 42. maddesinde yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." hükmüyle çelişmekte ve lisansüstü eğitim gören rehber öğretmenlerin haklarına yönelik engeller oluşturmaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimin psikolojik danışmanların mesleki ve bireysel gelişimlerine olan katkısının artırılması için yapılandırılmış destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemektir. Literatürde, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde iş yükü, zaman yönetimi zorlukları ve kurumsal destek eksikliği gibi sorunlarla karşılaştığı, bu süreçlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini etkilediği belirtilmektedir. Araştırma, bireylerin bu süreçteki deneyimlerini analiz ederek eğitim politikalarına ve uygulamalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.2.1 Genel Amaç

Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini belirlemek.

Alt Amaçlar

Bu araştırma da aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır;

1. Rehber öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Bu sorunların nedenleri nelerdir ve kimlerden kaynaklanmaktadır?
3. Psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim sürecinde geliştirdikleri bireysel çözüm yolları nelerdir?
4. Lisansüstü eğitimin psikolojik danışmanların mesleki ve kişisel gelişimlerine etkileri nelerdir?
5. Lisansüstü eğitim sürecinde rehber öğretmenlerin motivasyon kaynakları nelerdir?
6. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümü için hangi kurumsal düzenlemeler yapılmalıdır?

7. Okul yönetimlerinin ve meslektaşların, lisansüstü eğitim sürecindeki destek düzeyleri nelerdir?
8. Lisansüstü eğitime yönelik eğitim politikalarının daha etkili hale getirilmesi için hangi öneriler sunulabilir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine rehberlik ederek eğitim sisteminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu meslek grubunun mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla lisansüstü eğitim alması, bireysel ve kurumsal düzeyde çok boyutlu faydalar sağlamaktadır. Literatürde, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve güncel bilgilere erişme kapasitelerini geliştirdiği belirtilmektedir (Başer, Narlı & Günhan, 2005). Ancak, bu sürecin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde destek mekanizmalarının sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır (Alabaş, Kamer & Polat, 2012).

Lisansüstü Eğitimin Mesleki Gelişime Katkısı

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde lisansüstü eğitim, onların yeni öğretim stratejileri geliştirmelerini ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Tatar & Kuru, 2009). Ayrıca, rehber öğretmenlerin psikolojik danışmanlık alanındaki derinlemesine bilgiye erişimi, okul ortamında daha profesyonel hizmet sunmalarına olanak tanımaktadır. Bu araştırma, lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısını, rehber öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bakış açısıyla inceleyerek önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Zorluklar ve Destek Mekanizmalarının Eksikliği

Literatür, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sırasında zaman yönetimi, ekonomik yetersizlikler ve kurumsal destek eksikliği gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Bülbül, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2018). Özellikle rehber öğretmenler, haftalık çalışma saatlerinin lisansüstü eğitim programlarına katılımı engellediğinden şikayet etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi'ne göre, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere destek verilmesi gerekirken, uygulamada bu desteğin yeterince sağlanmadığı belirtilmektedir (MEB İzin Yönergesi, 2013). Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek mesleki gelişim süreçlerini aksatmaktadır.

Politika ve Uygulama Geliştirme Potansiyeli

2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde öğretmenlerin lisansüstü eğitimle desteklenmesinin eğitim sisteminin niteliğini artıracığı belirtilmiştir (MEB, 2023). Ancak bu hedefe ulaşmak için gerekli olan yasal ve kurumsal düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Araştırma, bu bağlamda, rehber öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların deneyimlerini ortaya koyarak, lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, araştırmanın

bulguları, eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayarak daha etkili uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Akademik ve Uygulamalı Katkılar

Bu çalışmanın sonuçları, hem bireysel düzeyde rehber öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim deneyimlerini anlamak için bir rehber niteliğinde olacak, hem de eğitim kurumlarına ve politika yapıcılara uygulamalı öneriler sunacaktır. Böylece, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerini daha verimli bir şekilde yönetebilmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri sağlanacaktır.

1.4 Sayıtlar

1. Katılımcılar, lisansüstü eğitim süreçleriyle ilgili soruları dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlamıştır.
2. Katılımcılar, MEB bünyesindeki tüm rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanları temsil etmektedir.
3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacına uygun ve geçerlidir.
4. Lisansüstü eğitimin mesleki ve kişisel gelişim açısından kritik olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma, yalnızca belirli illerdeki rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlarla sınırlıdır.
2. Veriler, katılımcıların kendi bildirimlerine dayalı olduğu için sübjektiflik içerebilir.
3. Araştırma, mevcut yasal düzenlemeler ve kurumsal uygulamalar çerçevesinde yürütülmüştür.
4. Bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklar, sonuçların genelleştirilmesini sınırlandırabilir.

1.6 Tanımlar

1. Lisansüstü Eğitim: Yükseköğretim kurumlarında lisans diplomasına sahip bireylerin akademik ve mesleki gelişim amacıyla devam ettikleri yüksek lisans ve doktora programlarıdır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2012). Bu eğitim süreci, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında derinleşmelerine ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).
2. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman: Eğitim kurumlarında öğrencilere rehberlik ve psikolojik destek hizmetleri sunarak onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan profesyonellerdir (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).
3. Eğitim ve Öğrenim Hakkı: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi gereği, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, her bireyin bu haktan eşit şekilde yararlanması gerektiği ifade edilmektedir.

1.6 Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

2023 Vizyon Belgesi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim politikalarını yapılandırma hedeflerini belirttiği stratejik belge

Rehberlik Yönetmeliği (2020): Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

2. YÖNTEM

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'de çalışan psikolojik danışmanların lisansüstü eğitimleri sırasında karşılaştıklarını zorlukları ve çözüm önerilerine yönelik algıyı araştıran bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; olay, olgu ve durumları kendi öz koşulları ve öz formları içerisinde inceleyen ve derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan yöntemdir (Glesne, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 2015). Çalışmada nitel araştırma yöntemi, katılımcıların iç dünyasına yönelik bilgilerin toplandığında kullanılmıştır.

2.1 Desen

Psikolojik danışmanların lisansüstü eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunları ve çözümleri ile ilgili algılarının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmaları insanların olayları nasıl algıladığını, olaylar hakkında ne hissettiklerini, olayları nasıl anımsadıklarını, bir diğer deyişle olayları nasıl tecrübe ettiğini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014). Fenomenoloji insanların tecrübe ettikleri durumların davranışlarını biçimlendirdiği ilkesi üzerine kuruludur. Dolayısıyla, deneyimleri bir bilgi kaynağı olarak ele alır ve böylece davranışların nedenlerini belirlemeye çalışır. Fenomenolojik araştırma, fenomenin belirlenmesiyle başlar. Fenomen ise araştırmacıyı araştırma yapmaya iten olgu, olay veya yaşantıdır (Miles ve Huberman, 2016). Pandeminin etkileri biraz olsun azalması ile birlikte ülkemizde yüz yüze eğitime geçiş başlamıştır. Bu geçişten dolayı çalışan ve farklı illerde lisansüstü eğitim yapan psikolojik danışmanlar zorluklar yaşamaya ve bu süreci çözmeye çalışmışlardır. İşte bu durumun ortaya çıkarılması için derinlemesine bir araştırma yapılması daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu düşünce ile lisansüstü eğitimin çalışan psikolojik danışmanları nasıl etkilediğini, onların hayatlarında ne tür değişikliklere yol açtığını ne tür çözümler bulduklarını ortaya çıkarmak amacıyla fenomenolojik desen kullanılmıştır.

2.2 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'nda Rehber öğretmen/Psikolojik Danışman olarak çalışan ve aynı zamanda farklı illerde lisansüstü eğitime devam eden 8 kişiden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, oluşturulan problem durumunu derinlemesine incelenmesine yardımcı olarak bireylerin seçilmesidir. Araştırmaya 3 farklı şehirde yaşayan 5 kadın 3 erkek toplam 8 psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcıların diğer demografik özellikleri aşağıdaki tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

	Katılımcı Kod İsmi	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Lisansüstü Eğitim Aşaması	Kadro Durumu
1	K1	23	Kadın	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Sözleşmeli
2	K2	22	Kadın	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Sözleşmeli
3	K3	25	Kadın	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Kadrolu
4	K4	28	Kadın	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Sözleşmeli
5	E1	30	Erkek	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Kadrolu
6	K5	28	Kadın	Yüksek Lisans	Mezun	Kadrolu
7	E2	24	Erkek	Yüksek Lisans	Mezun	Sözleşmeli
8	E3	28	Erkek	Yüksek Lisans	Ders Dönemi	Kadrolu

2.3 Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji çalışmalarında kullanılan temel veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacı ile nitel araştırmalar için veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme, belli bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla, en az iki kişi arasında sözlü olarak yürütülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu" ve 5 soru ve 3 ek sorudan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki durumu ve eğitim aşamaları sorulmuştur. Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde alan yazında yer alan lisansüstü eğitim sırasında karşılaşılan zorluklar ve ortaya çıkan çözüm yollarına ilişkin yayınlar ve yönetmelikler incelenmiştir. Daha sonra oluşturulan sorular psikolojik danışman alanında çalışan üç akademisyene gönderilerek, sorular üzerinde düzeltme yapılmıştır. En son ölçme alanında çalışan bir akademisyenden soruların son hali ile ilgili geribildirim alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapılarak yarı

yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından hazırlanan sorular bir kişi ile pilot görüşme yapılarak soruların işlevselliği test edilmiş ve asıl görüşmelere başlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan 8 soru şu şekildedir;

1. Lisansüstü eğitiminiz sırasında ne tür sorunlarla karşılaştınız?
2. Bu sorunu çözüme kavuşturabilmek için neler yaptınız?
3. Bu sorunun nedeni ne ve kimler olabilir?
4. Bu konuda problem yaşayan kişilere yönelik önerileriniz nelerdir?
5. Bu süreçte kendinizi nasıl hissettiniz? /Bu süreç sizi nasıl etkiledi?

Ek sorular:

1. Yine aynı süreci yaşayacağınızı bilseniz eğitiminize devam eder misiniz? Neden?
2. Bu süreçte sizi en çok motive eden durum ya da durumları açıklar mısınız?
3. Sizce bu durum MEB'te çalışan diğer Psikolojik Danışman/Rehber öğretmenleri nasıl etkiler?

2.4 Verilerin Toplanması

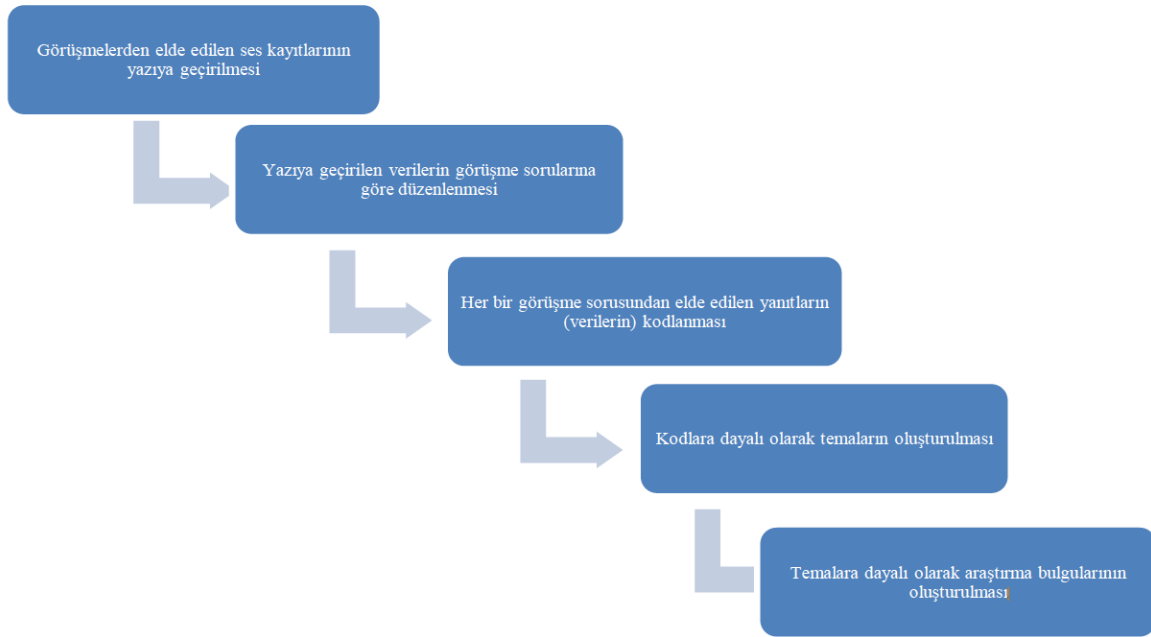
Çalışmaya katılan katılımcılara öncelikle çalışma ile ilgili telefon ile bilgi verilmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerle görüşmeler verilerin gizliliğinin sağlanabileceği, katılımcı ve araştırmacı dışında kimsenin olmadığı ve bir başkası tarafından görüşmenin bölünmeyeceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmenin öncesinde katılımcılar ile kısa bir sohbet edilerek hem katılımcıların görüşme için rahatlaması hem de araştırmacı ile güven ilişkisinin oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının dışına çıkılmamakla birlikte görüşmeler soru – cevap şeklinden ziyade bir sohbet şeklinde sorulmuştur ve katılımcıların yeterince düşünmesi ve anlatmasına fırsat verilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler 15 -20 dakika arasında sürmüştür. Alınan kayıtlar daha sonra bilgisayar ortamında deşifre edilerek yazıya dönüştürülmüş ve analize hazırlanmıştır. Katılımcıların ifadelerine hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamış, cümleleri olduğu gibi metinlere dönüştürülmüştür.

2.5 Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde yapılan araştırmanın doğasına uygun olarak tümevarımsal analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Bu çalışma için veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmalar için veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; sosyal gerçeğin belirgin içeriklerinin özelliklerinden, içeriğin belirgin olmayan özellikleri hakkında çıkarımlar yapmak yoluyla sosyal gerçeği araştıran yöntemdir (Gökçe, 2006). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verilerden yola çıkarak ilgili verileri açıklayacak kavram

ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227). Yıldırım ve Şimşek’e (2011, 228 – 240) göre içerik analizinin dört aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir.

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sürecinde yukarıdaki aşamalara uygun olarak; öncelikle veriler incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ardından kodlar ve temalar arasındaki tutarlılık kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu kontrol sırasında temaların oluşturulan kodların içeriğini yansıtıp yansıtmadığına bakılmıştır. Belirlenen temalara ve kodlara ilişkin katılımcı söylemleri paylaşılırken, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kapsamda birinci katılımcı erkek ise “E1”, birinci katılımcı kadın ise “K1” kodu kullanılarak gizlilik ilkesine uyulmuştur. Son aşamada ise araştırmanın bulguları ortaya konarak yorumlanmıştır. Veri analiz süreci ve izlenen adımlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: İçerik Analiz Sürecinde İzlenen Adımlar

2.6 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada geçerliliği sağlamak için araştırmacı tarafından gerekli hassasiyet gösterilmiş, katılımcılara önceden araştırma ile ilgili bilgiler aktarılmış, katılımcıların görüşme sorularını rahat bir ortamda yanıtlamaları sağlanmış, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların uygun oldukları ve görüşlerini en rahat şekilde ifade edecekleri zaman dilimleri tercih edilmiştir. Bununla birlikte

araştırmacının objektif bir tutum sergilemesi, esnek olması, çalışma grubunun amacına uygun seçilmesi, katılımcı kişilerin detaylı olarak tanıtılması ve araştırma sürecinin kavramsal çerçeveye uyumlu yürütme gibi yöntemlerle (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme soruları oluşturulurken araştırma amacı ile ne derecede örtüştüğünü belirlemek amacıyla alanda çalışan 4 akademisyenden geribildirim alınarak yeniden biçimlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği veri analizinde araştırmacının yansız olması, çalışılan kişilerin açık bir şekilde tanımlanması, görüşmelerin ses kaydına alınması ve not tutulması, görüşme sırasında görüşülen kişilere içerik ve duygu yansıtması ile teyit ettirilmesi, alıntılarının doğrudan yapılması ve katılımcıların ifadelerinin kod isimlerle birlikte verilmesi gibi yöntemlerle (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde lisansüstü eğitimine devam eden ya da bitiren psikolojik danışmanlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır: süreçte yaşanan sorunlar, sorunlara yönelik çözümler, sorunun kaynağı ya da nedeni, süreç içerisinde yaşanan duygu ve düşünceler, motivasyon ve öneriler. Elde edilen temalar ise kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır.

3.1 Süreçte Yaşanan Sorunlar

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
Sorunlar	Derslerin ve ödevlerin yoğunluğu	7
	Maddi sorunlar	7
	Mental/Zihinsel yorgunluk	7
	Bedensel yorgunluk	6
	Okul idaresi ile ilgili	4
	Çalışma saatleri artışı	4
	Ders hocaları ile ilgili	4

Tablo 2: Süreçte yaşanan sorunlar Teması

Tablo 2’de görüldüğü üzere lisansüstü eğitim sırasında psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunların kategorileştirildiğinde 8 kategori oluşmuştur. Bu kategoriler arasına en fazla ortaya çıkan sorun derslerin ve ödevlerin yoğun olduğu yönündedir ve yedi katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı E2’nin “bazı zamanlarda yüksek lisansa ait sorumluluklar, ödevler ve dersler fazlaca yorucuydu” ifadesi bu kategoriye örnek verilebilir. Yine katılımcı E3 “Bazı zamanlar o kadar yoğun oluyordu ki ne ev ne akıl aklıma geliyordu. Odaklandığım tek şey bir an önce ödevleri bitirip yeniden yaşama dönmekti.” ifadesi bu kategoriye örnek gösterilebilir.

Maddi sorunlara bakıldığında daha çok farklı illerde lisansüstü eğitim yapıldığından yol ve kalma masrafı olarak karşımıza çıkıyor. Toplamda bütün katılımcılar tarafından dile getirilen bu sorun tüm katılımcıların farklı illerde lisansüstü eğitim yapmalarından kaynaklanıyor. Katılımcılardan K3 “Yolculuk için biletlerimi ve kalacak yerimi haftalar öncesinden ayarlamaya çalışıyorum. Dersler haftada iki gün olduğundan hem kalma hem de yol ücretleri çok para tutuyor” ifadesi bu kategoriye örnektir. Aynı zamanda katılımcı E3 “Resmen kendi ailemden ve kendi ihtiyaçlarımdan kıсарak buraya her hafta geliyorum. Neredeyse her hafta 1500-2000 TL gibi bir rakam çıkıyor. İki hafta üst üste gitmeyince sanki milyonlar kazanmış gibi mutlu oluyordum” ifadesi bu alanda ne kadar zorluk yaşadığını dile getiriyor. Ayrıca katılımcılardan K5 “Her hafta lisansüstü eğitime katıldığım günler için ders ücretim kesildi. Hem yol parası hem de ders ücretimin kesilmesi iki yönlü bir maddi zorluk yaşattı bana” ifadesi ise sürecin ne kadar zorlu geçtiğini açıklamaktadır.

Toplamda yedi katılımcı tarafından belirtilen mental/zihinsel sorunlara bakıldığında ise daha çok yorgunluk, yaşanan stres ve bu süreçte farklı iş ve sorumluluklara çok vakit ayıramadıkları görülmüştür. Hem iş sorumlulukları hem de lisansüstü eğitimleri sırasında yaşadıkları yoğunluk sebebiyle sürekli bir meşguliyet halinde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan E3 “Zihnim o kadar dolu oluyordu ki bazen okulda ne yapacağımı unutuyordum. Bazen okula kendimi o kadar vermiş oluyorum ki, lisansüstü eğitimdeki ödevleri unutmuş oluyordum. Zaten bu süreç içerisinde daha önce yaptığım proje gibi etkinlikleri tamamen bıraktım” cümleleri ile süreç içerisinde yaşadığı ikilemleri açıklıyor.

Bedensel yorgunluk kategorisinde altı katılımcı tarafından ifade edilen durumlara bakıldığında daha çok yolculuk süreleri ve yoğunluktan dolayı dinlenmeye vakit bulamadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan K1 “Evet bir de her hafta otobüsle git gel yapmaktan vücut çok yoruluyor” ifadesi bu kategoriye örnek verilebilir.

Okul idaresi ile ilgili sorun yaşayan katılımcıların sayısı ise dört olarak belirlenmiştir. İçeriğe baktığımızda daha çok izin sürecinde okul idaresinin inisiyatif almamaları ve destek olmamaları göz önüne çıkmaktadır. Katılımcılardan K4 “İdarecim tarafından bana izin alma durumunun okul idaresinin yetkisinde olduğunu ve okul idaresinin bu konuda inisiyatifte bulunamayacağı söylendi.” ifadesi bu soruna örnek teşkil eder. Benzer şekilde K5 tarafından “lisansüstü derslerime katılım sağlamam noktasında okul idaresiyle anlaşmazlıklar yaşadım. Okul idaresi lisansüstü eğitim programında yer alan derslere devam etmem konusunda herhangi bir destek sağlamadı” ifadeleri ise sorunu açık bir şekilde ortaya koyuyor.

Çalışma saatleri konusunda artış yaşayan katılımcı ise dört olarak ortaya çıkmıştır. Haftanın bir ya da iki günü farklı ildeki eğitime katılınca o günün iş yükü diğer günlere aktarılınca katılımcılar bu konuda fazla

mesai yaptıklarını dile getiriyor. Katılımcılarda E3 “Yüksek lisans derslerim haftanın iki günü olduğundan o gün okula gidemiyorum bu yüzden gitmediğim günlerin mesaisini yani 12 saati haftanın diğer üç günü yapıyorum. Bu da günde 10 saat çalışmam anlamına geliyor. Sabah 7:30 akşam 5:30 şeklinde bir mesai yapıyorum ki okulda yatıp kalksam daha az yorulacağım.” ifadeleri bu konuda yaşanan sorunu apaçık ortaya koyuyor.

Ders hocaları ile ilgili sorunlara baktığımızda ise 4 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Yaşanan yoğunluğu görmezden gelip her konuda katılımcıların mükemmel olmalarını beklemeleri bu konuda sorun yaşanmasına neden olduğunu gösteriyor. Katılımcılardan E2 “Okuldaki iş yükü o kadar fazla ki bu durumu okulda halledip, sunumlar ve makaleler için kendime akşamları zaman ayırmaya çalışıyorum. Ancak çoğu zaman hem fiziki hem de zihinsel yorgunluktan dolayı derslere odaklanarak çalışmak imkansız hale geliyor. Yine de sınırları zorlayıp ödevleri yaptığımızda akademisyenler tarafından özen gösterilmemiş bir çalışma olarak görülebiliyor.” ifadeleri bu soruna örnek verilebilir.

3.2 Sorunlara Yönelik Çözümler

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
Çözümler	Sorumluluk ve mesaiyi artırmak	7
	Kendine ayrılan zamanı azaltma	7
	Yönetmelik	4
	Sosyal aktivitelerden vazgeçmek	4
	Derslerin Haftasonuna alınması	2
	Rapor-İzin	1
	Planlama	1
	Dönem Uzatmak	1

Tablo 3: Sorunlara Yönelik Çözümler Teması

Tablo 3’de görüleceği üzere sorunlara yönelik üretilen çözümler teması altında 8 kategori oluşmuştur. Bunlardan ilki sorumluluk ve mesaiyi artırmak kategorisi toplamda 7 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Örneğin katılımcılardan E1 “5 gün aralıksız yoğun günün ardından 6. gün hafta sonu derse gitmek gerçekten yorucu oluyor. Okuldan ödün veremem açıkçası öğrencilerimi ve işlerimi es geçemem. Bu yüzden olabildiğince daha fazla çalışıyorum” ifadesi bu kategoriyi desteklemektedir.

Kendine ayrılan zamanı azaltma kategorisinde toplamda 7 katılımcı ifade etmiştir. Bu konuda katılımcılar kendine ayrılan zamanı azaltarak o süreleri ders çalışarak ya da okulla ilgili işleri yaparak geçtiğini belirtiyor. Katılımcılardan K3 “ Derslerim haftada iki gün olunca birçok işimi diğer üç de kendime ayırdığım zamanlarda ya da hafta sonu evde geçirdiğim saatlerde yapmaya başladım.” ifadesi bu konuya örnek verilebilir.

Yönetmelik kategorisinde çözüm bulan katılımcı sayısı 4 kişidir. Bu çözüme bakıldığında yönetmelikteki ifadeleri farklı illerde yaşanan örneklerle idaresine aktarıp çözüme kavuşturmuştur. Katılımcılardan E3 “Yönetmelikte yer alan izin verili şeklindeki ucu açık ifadeyi Anayasamızda bulunan eğitim hakkı engellenemez ifadesi ile birleştirip idareme belirttim. Önce bu konuda yapacağı bir şey olmadığını belirtti. Ben de bu konuyu ildeki yöneticilere ve Bakanlıktaki diğer yöneticilere sordum. İdareci isterse izin verebilir deyince bu konuda idarecime tekrar ilettim ve böylece izin alabildim.” sözleriyle kendini ifade etmiştir.

Sosyal aktivitelerden vazgeçme kategorisinde 4 katılımcı düşüncesini belirtmiştir. Bu konuya bakılınca daha çok sosyalleşme konusunda bir vazgeçme olarak belirtilmektedir. Örneğin katılımcılardan K5 “Yüksek Lisans derslerimin haftanın 3 gününe yayılmasında dolayı eksik kaşan derslerimi hafta sonu yapacağım sinema, gezme ya da yürüyüş gibi aktivitelerimden vazgeçerek yapmaya çalışıyorum.” ifadesi bu konuda örnek teşkil eder.

Derslerin hafta sonuna alınması çözümü ise sadece 2 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu konuda akademisyenleri ve enstitüsü ile görüşüp bu çözümü üreten katılımcılardan K4 “Whatsapp grubundan yüksek lisanstaki diğer arkadaşlarımdan aynı sorunu yaşadığını öğrendim. Bu durumu ders hocalarımıza ilettik. Birçok arkadaşımız sorun yaşamayı üzerine hocalarımız inisiyatif alıp derslerimizi hafta sonuna aldı.” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Rapor-İzin kategorisinde sadece 1 katılımcıdan görüş alınmıştır. Katılımcı K1 “Sözleşmeli öğretmen olduğumdan birçok haktan yararlanamadığımı söyledi idarecim. Daha sonra izin için valiliğe yazı yazmamıza rağmen onay vermediler. Bende bir gün için ya rapor alıyorum ya da mazeret iznimi kullanıyorum” cümleleri bu konuya örnek gösterilebilir.

Dönem uzatmak kategorisinde ise yine bir katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan K1 “Derslerim haftada iki gün olduğundan ben sadece bir gün izin kullanabiliyorum. Bunun içinde iki dersimi diğer döneme bırakmak zorunda kaldım ve bu şekilde de dönemi uzattım.” ifadesi ise bu konuda örnek gösterilebilir.

3.3 Sorunun Kaynağı ya da Nedeni

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
Sorunun Kaynağı/Nedeni	Okul İdaresi	6
	Kendim	5
	Yönetmelik	5
	Enstitü	5
	Bakanlık	1
	Akademisyenler	1

Tablo 4: Sorunun Kaynağı ya da Nedeni Teması

Tablo 4’de bakıldığında yaşanan sorunun kaynağı ya da nedeni 6 kategoriden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde en yüksek bahsedilen durum Okul İdaresidir. Toplamda 6 katılımcı tarafından dile getirilen sorunun nedeni Okul İdaresi olmuştur. Katılımcılardan K5 “Yönetmelikte yer alan maddelere dayanarak okul idaresine dilekçeler sundum. Görev yaptığım ilde ve çevre illerde bu durumdaki okul psikolojik danışmanlarına uygulanan yöntemleri örnek gösterdim. Lisansüstü eğitimime devam etme konusunda istekli ve kararlı durdum. Ancak tüm çabalarımın rağmen okul idaresi bu konuda kolaylık sağlamayacağını dile getirdi.” ifadesi bu konuda yaşanan sorunun okul idaresinden kaynaklandığını dile getirdi.

Katılımcılardan 5’i sorunun kaynağını ya da nedenini kendisi olarak görmektedir. Bu kategorinin içeriğine baktığımızda katılımcının tüm bu şartları göze alarak farklı illerdeki lisansüstü eğitime başlaması bu konudaki düşüncelerini desteklemektedir. Katılımcılardan K3 bu konuda “Görev yaptığım il ile eğitim gördüğüm üniversitenin farklı illerde bulunduğunu ve yaşayabileceğim sorunları öncesinde tahmin ederek kabullendiğim ve bir seçimde bulunduğum için sorunların kaynağını kendim olarak görüyorum” şeklindeki ifadesi bu konuda örnek teşkil eder.

Yönetmelik kategorisinde katılımcılardan 5’i bu konuda düşüncelerini belirtmişlerdir. Kategorinin içeriğine baktığımızda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliğinin lisansüstü eğitim ile ilgili ifadesi olmadığı, lisansüstü eğitim yönetmeliğinde muğlak ifadeler bulunduğu ve en nihayetinde tüm kanun ve yönetmeliklerin birbirini desteklemek yerine, birbirilerini engellediğinden dolayı bu sorun yaşanmaktadır. Örneğin katılımcılardan E3 “İzin yönergesine baktığımızda diyor ki lisansüstü eğitim yapan öğretmenin ders programı eğitim günleri dikkate alınarak düzenlenir. Ama biz psikolojik danışmanların tabi olduğu kanunda ise çalışma saatleri ile ilgili haftalık 30 saat çalışır ve bu çalışma saatlerini okul müdürü düzenler şeklindedir. İki yönetmeliği de farklı farklı yorumlayan binlerce idareci var. Bu yüzden ya tabi olduğumuz yönetmelik düzeltilse de ya da izin yönetmeliğinde açık açık denilse, psikolojik danışmanların derse girmediğinden bir ya da iki gün izin verilir şeklinde daha rahat ve anlaşılır ifadeler olacaktır.” ifadesi bu kategoriye destekler niteliktedir.

Sorunların bir diğer kaynağı ise 5 katılımcıya göre enstitü olarak belirtilmiştir. Bu kategoriye bakıldığında ise enstitünün ders programlarını öğrencilerinin müsait olma durumuna göre ayarlanmaması ya da derslerin neredeyse 2-3 güne yayılması çalışan psikolojik danışmanlar için sorun teşkil ediyor. Örnek olarak katılımcılardan K2 “Aslında enstitü dersleri 1 günde de verilmesini sağlayabilir öğrencilerin derse katılımlarını göz önünde bulundurarak. Hatta bu yıla özel çevrimiçi eğitim olmasına karşın bunu kullanmadı bizim enstitü. Herkes olaya kendi açısından bakıyor. Ama öğrencileri düşünen pek yok gibi.” şeklindeki ifadesi ile bu durumu doğrular niteliktedir.

Bu kategoride yer alan son iki nedenlerden bir tanesi Bakanlık ve diğeri ise Akademisyenler olarak bir kişi tarafından belirtilmiştir. Burada kategorinin içerisine bakıldığında yönetmelik sorununa yol açan asıl nedenin bakanlık tarafından çözülmemesi olarak görülmektedir. Akademisyenlerin sorunun kaynağı olma nedeni ise derslerin bir günde verilebilmesini sağlamak yerine 2-3 güne yayarak daha çok zaman okulda bulunma durumundandır. Bu iki nedeni de aynı katılımcı belirttiğinden aynı cümlede verilmiştir. E1 “Aslında yönetmeliği oluşturan kişiler bakanlıktaki yetkililer. Eminim her yıl binlerce soru alıyorlardır. Bu konuyu not alıp düzeltmeleri gerekirken illere bırakıyorlar, illerde okullara bırakıyor derken idareciler bu konuda gerekli adımları atmakta zorlanıyorlar. Ama sorunu baştan bakanlık çözse bu sıkıntı ortadan kalkacaktır. Diğer bir kaynak olarak gördüğüm akademisyenler. Çünkü dersleri iki güne yayıyorlar daha sonra ders için belirtilen süre üç saat olmasına karşın kendisi bir saatte bitirip gidiyor. Lisansüstü eğitim sırasında o kadar çok boşluğum oluyor ki diğer günlerdeki yaşanan yoğunluğa sanki ödül olarak verilmiş. Ancak bu zamanlarda yaşadığım boşluklara bedensel yorgunluk çektiğimden o zamanlarda çöp oluyor. Hâlbuki bir saatte biten bir eğitim ise sabahtan başlayıp akşama kadar bitirseler hem bir gün yorulmuş oluruz hem de birçok sorun çözülmüş olur.” şeklindeki ifadeleri bu alanda yaşanan sorunların kaynağını belirtmektedir.

3.4 Süreç içerisinde Yaşanan Duygu ve Düşünceler

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
Duygu ve Düşünceler	Yorgunluk	7
	Stres	7
	Vazgeçme	2
	Tükenmişlik	1

Tablo 5: Süreç içerisinde yaşanan duygu ve düşünceler teması

Tablo 5’e bakıldığında süreç içerisinde yaşanan duygu ve düşünceler 4 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar arasında en fazla ifade edilen şey yorgunluk olmuştur. Toplamda bütün katılımcılar tarafından ifade edilen yorgunluk kategorisinde, katılımcıların hayatının büyük bir bölümünün derslere ayrılması ve farklı bir şehre yolculuktan kaynaklanan fiziksel ve ruhsal yorgunluklardan söz etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K5 “Çok yorucu ve yıpratıcı bir süreçti. Yüksek lisans eğitimim özellikle ders dönemindeki devamlılık zorluğu hem maddi hem de manevi olarak çok yorucu geçti” ifadesi bu konuda yaşanan yorgunluğun şiddetini ve düzeyini belirtmektedir.

İkinci en çok vurgulanan kategori içerisinde stres yer almaktadır. Bütün katılımcılar tarafından dile getirilen stres kategorisine bakıldığında, yaşanan yoğunluk katılımcıların hayatında önceki dönemlerinde daha rahat bir yaşam tarzından çıkarıp stresli bir serüvene dönüştürmüş durumda. Örneğin katılımcılardan K2 “O kadar rahat bir hayatım vardı ki, okula gidip daha önceden belirlediğim işlerimi yapıyordum. Okuldan erken çıkıp arkadaşlarımla eğleniyordum. Hafta sonunu tamamen

kendime ayırıyordum. Ancak çıktığım bu zorlu yolculukta bu kadar yoğunluğun yanı sıra çevremdekilerinde beni desteklememesi, “ne işin vardı ne güzel öğretmen oldun sanki okuyup daha ne olacaksın ki” şeklindeki eleştiri beni daha çok strese soktu. Zaten birçok iş yükü var üzerimde, bir de çevre baskısı oluna bu iş hayli stresli olmaya başladı.” cümlelerinden anlaşılacağı üzere süreçte yaşanan stres ortaya çıkmaktadır.

Vazgeçme ya da bırakma kategorisinde iki kişi tarafından dile getirilmiş düşünce ve duygular mevcuttur. Ancak bu durum gerçekleşmemiş olup sadece düşüncede yer almaktadır. Örneğin; katılımcılardan K1 “Tüm bu izin prosedürleri işe yaramayınca gerçekten doğru şeyi mi yapıyorum diye kendimi çok sorguladım. Hatta dönemim ilk haftaları bırakmayı ve adaylığı kalkınca yeniden başlamayı denedim. Ama daha sonradan sonuçta diğer zamanlarda da aynı sorunları yaşayabilirim dedim. Yine de emin değilim bir dönem bitmek üzere ama yine de vazgeçebilirim ya da dondurabilirim.” şeklindeki duygu ve düşünceleri bu kategoriye örnek verilebilir.

Tükenmişlik kategorisinde sadece bir katılımcı tarafından düşünce belirtilmiştir. Buraya örnek olarak katılımcılardan K3 “O kadar çok iş yüküm ve sorumluluklarım oluştu ki bundan sonraki dönemde aynı özveriye göstereceğimden emin değilim. Ciddi bir tükenmişlik içerisindeyim.” cümleleri verilebilir.

3.5 Motivasyon

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
Motivasyon	Uzmanlık	7
	Yeni şeyler öğrenmek	5
	Akademisyen olmak	5
	Uygulamaya dönük eğitim	4
	Ortam değişikliği	1

Tablo 6: Motivasyon Teması

Tablo 6 incelendiğinde sürece devam etme ya da bitirmelerindeki motivasyon kaynakları 5 kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan en çok dile getirilen motivasyon kaynağı süre sonucunda uzmanlık kazanma durumudur. Katılımcılardan K1 “Süreç içerisinde fark ettim ki aslında okulda paslanmışız. Öğrencilerle sürekli görüşmekten asıl mesleğimiz danışmanlık yerine hep rehberlik yapmışız. Ben lisansüstü eğitimimi bazı konularda öğrencilerime yetmediğimi gördüğüm için başladım. Bu sürecin sonunda biz uzman olacağız ve daha çok bilgi ve beceriye sahip olacağız. İşte bu beni heyecanlandırıyor.” ifadeleri buraya örnek gösterilebilir.

Yeni şeyler öğrenmek kategorisinde 5 katılımcı görüş belirtmiştir. Bu kategori için kişilerin süreç içerisinde yeni bilgi ve birikim kazandığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1 “Okulda yaşanan sorunlara

karşı kendimi daha yeterli ve donanımlı hissetmeye başladım. Araştırdıkça daha çok şeyler öğreniyorum.” cümleleri bu kategoriye örnek gösterilebilir.

Akademisyen olmak ile ilgili kategoriye 5 katılımcı görüş belirtmişlerdir. Bu durumun ise mevcut durumda akademisyen olmak için yüksek lisans ve doktora yapmak gerektiğinden bununla ilgili gerekli adım atmak istemeyi belirtmişler. Katılımcılarda K2 “Her ne kadar bu yoğunluk ve stres beni zorlasa da sonucunda akademisyen olma düşüncesi ve hedefi benim bu kadar zorluğa katlanmamı sağlıyor.” ifadeleriyle bu kategoriye örnek teşkil eder.

Uygulamaya dönük eğitim ile ilgili görüş belirten katılımcı sayısı ise 4’tür. Bu kapsamda bakıldığında katılımcıların süreçte yaşadığı zorlukları akademisyenlerle paylaşması ve soruna yönelik teori ve uygulamayı öğrenmeleri daha çok motivasyon sağlıyor. Katılımcılardan E1 “Lisansta iken daha çok teorik bilgileri öğrendik ama şimdi teorinin yanında daha çok uygulamaya dönük beceriler kazanıyoruz. Danışma yapıyoruz, araştırma yapıyoruz, makale yazıyoruz. Yani işi mutfağındayız bu da keyif veriyor.” ifadeleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Ortam değişikliği ile ilgili kategoride 1 katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılarda K1 “Kendimi o kadar mutlu hissediyorum ki okul ortamında uzaklaşıp yeniden öğrenci sıralarına dönmek, arkadaşlarla bir şey paylaşmak, yeni şeyleri öğrenmek bana çok keyif veriyor. Ortam değiştirmenin bu kadar mutlu edeceğini bilsem daha önceden yapardım.” ifadeleri bu kategorinin örneği niteliğindedir.

3.6 Öneriler

Tema	Kategori	Katılımcı Sayısı
	Sorumluluk almak	5
	Yakın Mesafe	5
	Kadrolu iken başlamak	3
	Vazgeçmemek	2
	Zaman yönetimi	2
	Fırsat	1

Tablo 7: Öneriler Teması

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik danışmanların lisansüstü eğitimleri sırasında yaşadıkları deneyim ve tecrübelerinden dolayı diğer psikolojik danışmanlara bazı önerilerini de sıralamışlardır. Bunlar kategorileştirildiğinde 6 farklı kategori oluşmuştur ve en çok dile getirilen konu ise sorumluluk almak olmuştur. Katılımcılardan E2 “Lisansüstü eğitime başlayacak olan kişiye tavsiyem sorumluluk alması olacaktır. Çünkü hem okulun işleri hem de lisansüstü eğitimin verdiği ödev ve sorumluluklar var. Bunları yapabilmek için sorumluluk alma becerilerinin olması gerekir.” cümleleri bu kategoriye örnek gösterilebilir.

Yakın mesafe kategorisinde görüş bildiren katılımcı sayısı ise 5'tir. Bu kategoriye bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşadığı/çalıştığı ilden farklı bir ilde lisansüstü eğitim yaptığı anlaşılmıştır. Katılımcılardan E3 "Keşke 1 yıl daha bekleyip kendi ilime daha yakın ya da sınır illerden birinde yüksek lisans kazanmak için çabalasaydım. Belki de kendi arabamla hızlıca gidip gelerek yolda geçen süreleri lehime kullanabilirdim." ifadeleri ile bu duruma örnek verilebilir.

Kadrolu iken başlamak önerisi ise bir diğer kategori olmuştur ve toplamda 3 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buradaki kategori incelendiğinde hali hazırda MEB'te yer alan kadrolu, sözleşmeli öğretmen ayrımının da sözleşmeli öğretmenin kadrolu öğretmen haklarına sahip olmamalarından dolayı mesleğin başında yaşanan sorunlar daha kalıcı olabiliyor. Katılımcılardan K2 "Eğer bu kadar zorlanacağımı bilsem 2 yıl daha bekler kadrolu olduğumda başladım. Gerçekten süreç zordu ama sözleşmeli öğretmenler için bu kadar zor olacağını beklememiştım. Yeni başlayacaklara tavsiye meslekte en azından kadro alana kadar beklemeleri olabilir." ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Vazgeçmemek ile ilgili kategoride 2 katılımcı görüş belirtmiştir. Buradaki görüşler incelendiğinde katılımcıların süreçte zorluklarla karşılaşacağını ve bunu göz alarak başlamaları gerektiğini vurgulamış ve vazgeçmenin sonuç olmaması için çabalamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan E3 "Zamanında Doktoraya başlamıştım. O zamanda izin konusunda sorun yaşadım haftanın iki gün derse gitmek çok zordu. Aslında şu anda bakıyorum da keşke gitseymişim diyorum. Eğer hedeflerinin ve hayallerinin arasında var ise lisansüstü eğitim hiçbir şey aşılamaz olmuyor. Bir şekilde geçiyor. Aslında şu anda evliyim ve daha fazla sorumluluklarım var o zaman bekarken vazgeçmeseydim şu anda doktordum." ifadeleri bu konuya açıklık getiriyor.

Zaman yönetimi kategorisinde ise 2 katılımcıdan görüş gelmiştir. Bu konuda katılımcılar artan sorumluluğu belirli zaman dilimlerinde yapıldığında zor olmadığını aksine daha da kolaylaştığını dile getiriyorlar. Katılımcılardan K4 "Verilen ödevleri ve araştırmaları aynı hafta sonu yapmaya çalıştım zaten okuldaki programımı sene başında iken ders programıma göre düzenledim. Evet yoğun geçti ama her şeyin üst üste gelmemesinde programlı çalışmak vardı. Yeni başlayacaklara tavsiye edebilirim." ifadeleri ise bu alanda örnek gösterilebilir.

Son olarak bu temada yer alan fırsat kategorisi ile bir katılımcı tarafından görüş olarak sunulmuştur. İncelendiğinde bütün bu zorluklara ve yoğunluğa rağmen süreçten daha çok faydalanmaya çalışıldığında ve bunu bir fırsat olarak görüldüğünde süreçten daha çok keyif aldığını belirtmiştir. Katılımcılardan K3 "Evet başından sonuna çok zorlandım ama keyif alarak yaptım. Sonucunda uzmanlık aldım ve süreç içerisinde öğrendiklerimi hayatımın her alanında uygulamaya çalıştım. Mesleğimde daha donanımlı oldum. Yeni başlayacaklara önerim bu zorlukları fırsata çevirmeleri yönünde olacaktır." ifadeleri bu kategoriye örnek gösterilir.

4. BULGULARIN YORUMLANMASI VE ANALİZ

Bu çalışmada, psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, motivasyon kaynakları ve yaşadıkları duygusal süreçler ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, literatürle karşılaştırılarak aşağıda yorumlanmıştır.

4.1 Süreçte Yaşanan Sorunlar

Bu bölümde, katılımcıların lisansüstü eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, literatürde sıkça tartışılan çalışan bireylerin karşılaştığı akademik ve mesleki zorluklarla doğrudan ilişkilidir.

Derslerin ve Ödevlerin Yoğunluğu

Katılımcıların yoğunluğu, ders ve ödev yoğunluğunun fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, özellikle çalışan bireylerin eğitim sürecinde akademik yük nedeniyle iş performansında azalma yaşadığına dair çalışmaları desteklemektedir (Schaufeli et al., 2006). Literatürde, bu tür yoğunlukların bireylerde tükenmişlik sendromuna yol açabileceği ve yaşam kalitesini düşürebileceği belirtilmektedir (Maslach & Leiter, 1997).

Maddi Sorunlar

Farklı şehirlerde lisansüstü eğitim görmenin getirdiği yol ve konaklama masrafları, maddi sorunların temel nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde, bu durum, eğitime erişimde eşitsizlik ve sosyoekonomik engeller bağlamında değerlendirilmektedir (Brinkworth et al., 2009). Özellikle, bireylerin eğitim sürecinde ek finansal kaynaklara ihtiyaç duyduğu ancak bu kaynaklara erişimde sınırlamalar olduğu vurgulanmaktadır.

Mental ve Fiziksel Yorgunluk

Zihinsel yorgunluk, katılımcıların iş ve eğitim sorumluluklarını aynı anda yürütmeye çalışmasının bir sonucu olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, Hobfoll'un (1989) Kaynakların Korunumu Teorisi ile uyumludur. Teoriye göre, bireylerin sürekli artan taleplerle karşılaşması, mevcut kaynakların tükenmesine ve yorgunluk hissine neden olmaktadır. Fiziksel yorgunluk ise uzun yolculuklar ve dinlenmeye yeterli zamanın bulunamamasıyla ilişkilidir.

Okul İdaresi ile İlgili Sorunlar

Okul idarelerinin izin süreçlerinde yeterince esnek davranmaması ve destekleyici politikalar sunmaması, katılımcıların önemli bir şikayet konusudur. Literatürde, çalışan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için örgütsel düzeyde destekleyici politikaların önemi sıkça vurgulanmaktadır (Greenhaus & Beutell, 1985).

Çalışma Saatlerinin Artışı

Katılımcılar, ders günlerinde işyerinde bulunamadıkları için diğer günlerde fazla mesai yaparak bu açığı kapatmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu durum, bireylerin hem iş hem de eğitim hayatında talepler arası çatışma yaşamasına yol açmaktadır. Literatürde, bu tür bir çatışmanın stres seviyelerini artırdığı ve tükenmişliğe neden olabileceği ifade edilmektedir (Schaufeli & Bakker, 2004).

Ders Hocaları ile İlgili Sorunlar

Katılımcılar, akademisyenlerin öğrencilerden beklentilerinin gerçekçi olmadığını ve yoğunluğu göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, eğitim veren kişilerin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsememesiyle ilişkilendirilebilir (Jansen, 2001).

4.2 Sorunlara Yönelik Çözümler

Katılımcıların, sorunlara yönelik çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirdiği görülmektedir. Bu stratejiler bireysel, kurumsal ve sistem düzeyinde ele alınabilir.

Sorumluluk ve Mesaiyi Artırmak

Katılımcılar, ek sorumluluk alarak iş ve eğitim yüklerini aynı anda yönetmeye çalışmıştır. Bu durum, bireylerin problem odaklı başa çıkma stratejileri geliştirdiğini göstermektedir (Lazarus & Folkman, 1984). Ancak bu çözüm, bireyin uzun vadede tükenmişlik riski taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Kendine Ayrılan Zamanı Azaltma

Katılımcıların sosyal aktivitelerden ve kişisel zamanlarından feragat ederek eğitimlerine odaklanmaları, stresle başa çıkma sürecinde fedakarlık stratejileri olarak değerlendirilebilir. Ancak literatürde bu tür fedakarlıkların, bireyin yaşam kalitesini azaltarak stres seviyelerini artırdığı belirtilmiştir (Hobfoll, 1989).

Yönetmelik ve İzin Çözümleri

Bazı katılımcılar, yönetmeliklerdeki ifadeleri yorumlayarak izin alma konusunda inisiyatif göstermiştir. Bu durum, bireylerin sistemik sorunlarla mücadelede yaratıcı ve proaktif bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Literatürde, bu tür davranışlar bilişsel esneklik olarak tanımlanır ve sorun çözme becerilerini artırdığı belirtilir (Zimmerman & Schunk, 2011).

Derslerin Haftasonuna Alınması ve Planlama

Katılımcılar, akademisyenlerle iletişim kurarak derslerin hafta sonuna alınmasını sağlamıştır. Bu çözüm, sistem düzeyinde bir iyileştirme örneği olarak değerlendirilebilir. Literatürde, bu tür sistemik değişimlerin, bireylerin yaşam kalitesini artırabileceği ifade edilmektedir (Jansen, 2001).

Dönem Uzatma

Katılımcıların bazıları, eğitim süreçlerini daha sürdürülebilir hale getirmek için dönemlerini uzatmayı tercih etmiştir. Bu çözüm, bireylerin stresle başa çıkmada zaman yönetimi becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Zimmerman, 2002).

4.3 Sorunun Kaynağı ya da Nedeni

Bu bölümde, katılımcıların sorunların nedenleriyle ilgili görüşleri ele alınmıştır. Bulgular, sistemik, bireysel ve kurumsal düzeydeki etkenlere işaret etmektedir.

Okul İdaresi

Katılımcıların çoğu, okul idaresinin lisansüstü eğitim sürecine yeterli desteği sağlamadığını ve izin süreçlerinde esneklik göstermediğini belirtmiştir. Literatürde, kurumların esnek olmayan politikalarının bireylerde iş-yaşam çatışmasını artırdığı ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği sıkça vurgulanmaktadır (Greenhaus & Beutell, 1985). Katılımcıların ifadeleri, bu çatışmanın yöneticilerle etkili bir iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Bireysel Faktörler

Bazı katılımcılar, yaşadıkları sorunların kaynağını kendilerinde görmüştür. Bu durum, bireylerin sorumluluk üstlenme eğilimi ve özeleştirici yapabilme becerisiyle ilişkilendirilebilir. Literatürde, bireylerin kendilerini sorunun bir parçası olarak görmesinin, çözüm üretme motivasyonunu artırabileceği ifade edilmektedir (Lazarus & Folkman, 1984). Ancak, bu durum aynı zamanda öz-yükleme mekanizmasının bireyde stres ve tükenmişliğe neden olabileceğini de göstermektedir (Schaufeli & Bakker, 2004).

Yönetmelik Eksiklikleri

Katılımcılar, yönetmeliklerdeki muğlak ifadelerin sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Literatürde, belirsiz yönetmeliklerin bireylerde kafa karışıklığına ve uygulamada farklılıklara yol açtığı vurgulanmaktadır (Jansen, 2001). Örneğin, eğitimle ilgili düzenlemelerin açık ve net olmaması, uygulayıcıların farklı yorumlarına neden olabilmektedir.

Enstitü

Katılımcıların bir kısmı, enstitünün ders programlarını çalışan bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlememesini eleştirmiştir. Bu bulgu, eğitim kurumlarının çalışan bireylerin koşullarını göz önünde bulundurması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Hobfoll & Freedy, 1993). Özellikle, çevrimiçi eğitim gibi alternatif yöntemlerin kullanılmaması, bireylerin ek zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır.

Bakanlık ve Akademisyenler

Bazı katılımcılar, sorunların temel kaynağını bakanlık ve akademisyenlerde görmektedir. Bakanlığın, yönetmeliklerde net ifadeler sağlamaması ve bu sorunları çözmek için yeterli önlem almaması, sistemik bir problem olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, akademisyenlerin derslerin zamanlamasını çalışan bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlememesi, bireylerin stresini artırmaktadır. Literatürde, eğitmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsememesi, akademik başarı ve memnuniyeti olumsuz etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Zimmerman & Schunk, 2011).

4.4 Süreçte Yaşanan Duygu ve Düşünceler

Bu bölümde, katılımcıların yaşadığı duygusal süreçler analiz edilmiştir. Bulgular, literatürde stres, tükenmişlik ve motivasyon konularında yapılan çalışmalara paraleldir.

Yorgunluk

Katılımcıların tamamı, sürecin fiziksel ve zihinsel açıdan yorucu olduğunu belirtmiştir. Literatürde, iş-yaşam dengesi sağlanamadığında bireylerde kronik yorgunluğun ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Schaufeli & Bakker, 2004). Özellikle, farklı şehirlere yapılan yolculuklar ve yoğun iş yükü, katılımcıların enerji kaynaklarını tüketmiştir (Hobfoll, 1989).

Stres

Stres, katılımcıların yaşamlarında önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Literatürde, stresin bireylerin hem fiziksel hem de duygusal sağlığını olumsuz etkilediği ve tükenmişlik riskini artırdığı belirtilmektedir (Maslach & Leiter, 1997). Özellikle, iş yükü ve çevresel baskıların birleşimi, bireylerin bu süreci daha zor bir şekilde yönetmesine neden olmuştur.

Vazgeçme Düşüncesi

Bazı katılımcılar, eğitim sürecini bırakma düşüncesine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, bireylerin karşılaştıkları sorunları aşmada motivasyon kaybı yaşadığını göstermektedir. Literatürde, destek sistemlerinin eksikliği, bireylerin eğitim süreçlerini yarıda bırakma eğilimini artıran bir faktör olarak ele alınmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Tükenmişlik

Katılımcılardan biri, tükenmişlik sendromu yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgu, stresin uzun süre devam etmesi durumunda bireylerin enerji ve motivasyon kaybına uğrayabileceğini ifade eden literatürle örtüşmektedir (Schaufeli et al., 2006). Tükenmişlik, özellikle çalışan bireylerde daha yaygın olarak görülmektedir.

4.5 Motivasyon

Motivasyon kaynakları, katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde zorlukları aşmalarında önemli bir rol oynamıştır. Bulgular, içsel ve dışsal motivasyon teorileriyle uyumludur.

Uzmanlık Kazanma İsteği

Katılımcıların çoğu, uzmanlık kazanmanın motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bu durum, bireylerin uzun vadeli hedeflere yönelik çaba göstermesini açıklayan öz belirleme teorisi (Deci & Ryan, 1985) ile ilişkilidir. Uzmanlık kazanmanın, bireylerin mesleki doyumunu artırdığı literatürde de sıkça vurgulanmaktadır.

Yeni Şeyler Öğrenme

Yeni bilgi ve beceriler edinme, katılımcılar için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Literatürde, bireylerin anlamlı ve ilgi çekici öğrenme deneyimlerinin motivasyonu artırdığı belirtilmektedir (Zimmerman & Schunk, 2011).

Akademisyen Olma Hedefi

Akademik kariyer hedefi, bireylerin bu sürece devam etmelerinde önemli bir faktör olmuştur. Literatürde, bireylerin uzun vadeli hedeflere ulaşma arzusu, zorlayıcı süreçleri aşmalarında motive edici bir faktör olarak ele alınmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Uygulamaya Dönük Eğitim

Katılımcıların uygulamalı eğitimden keyif aldıkları görülmektedir. Literatürde, teorik bilgilerin uygulamaya dönük şekilde sunulması, bireylerin motivasyonunu artıran bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Jansen, 2001).

Ortam Değişikliği

Katılımcılardan biri, ortam değişikliğinin motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bireylerin rutin yaşamdan uzaklaşarak farklı deneyimlere odaklanmasının psikolojik iyilik halini artırdığına dair literatürle uyumludur (Hobfoll, 1989).

4.6 Öneriler

Katılımcılar, kendi deneyimlerinden yola çıkarak lisansüstü eğitime başlayacak psikolojik danışmanlara yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler, literatürde yer alan bireysel ve sistem düzeyinde çözümlerle örtüşmektedir.

Sorumluluk Almak

Katılımcıların çoğu, lisansüstü eğitime başlamadan önce bireylerin sorumluluk alma becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Literatürde, bireylerin sorumluluk bilinci ve öz düzenleme becerilerinin, akademik başarı ve iş performansını artırdığı belirtilmektedir (Zimmerman, 2002). Psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim sürecinde ek yükümlülüklerle karşılaşacağı göz önüne alındığında, bu becerilerin önemi daha da artmaktadır.

Yakın Mesafede Eğitim Almak

Katılımcılar, yaşadığı şehirden uzak bir yerde lisansüstü eğitim almanın zorluklarını vurgulamış ve bu durumu en aza indirmek için daha yakın lokasyonlarda eğitim tercih edilmesini önermiştir. Bu bulgu, eğitim sırasında yolculuk süresinin ve maliyetlerinin bireylerin akademik performansı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir (Brinkworth et al., 2009).

Kadrolu İken Başlamak

Katılımcılar, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha az hakka sahip olduğunu belirtmiş ve lisansüstü eğitime başlamadan önce kadro almanın avantajlı olacağını ifade etmiştir. Literatürde, çalışma koşullarındaki belirsizliklerin bireylerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilediği ve stres düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Greenhaus & Beutell, 1985). Bu nedenle, kadrolu statüde olmak, bireylerin eğitim sürecinde daha fazla destek ve esneklik sağlamasına yardımcı olabilir.

Vazgeçmemek

Katılımcılar, süreç boyunca zorluklarla karşılaşılacağını ancak kararlılıkla devam edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Literatürde, bireylerin uzun vadeli hedeflere bağlı kalmalarının akademik ve mesleki başarıyı artırdığı ifade edilmektedir (Ryan & Deci, 2000). Psikolojik dayanıklılık, bu bağlamda önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Zaman Yönetimi

Katılımcılar, iyi bir zaman yönetimi yapmanın eğitim sürecindeki zorlukları azalttığını belirtmiştir. Bu durum, etkili planlamanın bireylerin stres seviyelerini düşürerek performanslarını artırdığına dair literatürle uyumludur (Zimmerman & Schunk, 2011). Özellikle, ödev ve projelerin zamanında tamamlanması için önceden planlama yapmanın önemine vurgu yapılmıştır.

Fırsat Olarak Görmek

Bazı katılımcılar, bu süreci bir fırsat olarak değerlendirip, öğrendiklerinden keyif aldıklarını belirtmiştir. Literatürde, bireylerin stresli durumları birer gelişim fırsatı olarak görmesinin, motivasyonu artıran önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Hobfoll, 1989).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları, bu zorluklara yönelik geliştirdikleri çözümleri, süreçte yaşadıkları duygusal deneyimleri ve motivasyon kaynaklarını ortaya koymuştur. Bulgular, literatürde yer alan birçok teori ve modelle uyum göstermekte ve aynı zamanda uygulamalı sonuçlar sunmaktadır.

Zorlukların Sistemik Boyutu

Elde edilen veriler, lisansüstü eğitim sırasında yaşanan birçok sorunun sistemik düzeyde çözülmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, yönetmeliklerin daha net hale getirilmesi ve okul idarelerinin çalışan bireylere yönelik esnek politikalar geliştirmesi önemlidir. Literatürde, bu tür desteklerin bireylerin akademik başarılarını artırdığı vurgulanmaktadır (Jansen, 2001). Ayrıca, derslerin zamanlaması ve programlarının çalışan bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, enstitülerin eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilir.

Bireysel Stratejiler ve Dayanıklılık

Katılımcılar, süreç boyunca bireysel çabalarının ve dayanıklılıklarının ön planda olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, bireylerin içsel motivasyonlarını koruyarak uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır (Deci & Ryan, 1985). Ancak, bireysel çabaların sistemik destekle birleştirilmesi, sürecin daha sürdürülebilir olmasını sağlayabilir.

Eğitim Politikalarına Katkı

Bu çalışma, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve çalışan bireylere yönelik destek mekanizmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, çalışan öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerini daha verimli bir şekilde tamamlamaları için yapılandırılmış politikalar ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

Öneriler ve Gelecek Çalışmalar

- Lisansüstü eğitim programlarının çalışan bireylerin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması.
- Yönetmeliklerdeki belirsizliklerin giderilmesi ve okul idarelerine bu konuda rehberlik sağlanması.
- Psikolojik danışmanların yaşadığı zorlukların, daha geniş bir katılımcı grubuyla araştırılması ve farklı meslek gruplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılması.

Bu çalışma, psikolojik danışmanların lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek adına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak, bireysel, kurumsal ve sistemik düzeyde yapılacak daha kapsamlı çalışmalarla, bu alandaki bilgi birikimi artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alabaş, R., Kamer, T., & Polat, S. (2012). Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Aslan, C., & Demirbolat, A. O. (2010). Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 22-36.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. C. (2005). Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 35-43.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
- Bülbül, T. (2003). Lisansüstü eğitimin üniversiteler üzerindeki etkileri ve sorunlar. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 14(2), 121-138.
- Creswell, W. J. (2014). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi – Kuramsal ve Pratik Bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Jansen, E. P. (2001). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 42(4), 409-422. <https://doi.org/10.1023/A:1012226612522>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İzin Yönergesi*. Resmi Gazete.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete (31213).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Eğitim Vizyon Belgesi*. Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: Sage publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Tatar, E., & Kuru, M. (2009). Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi: Bir alan araştırması. *Journal of Turkish Studies*, 4(8), 789-802.
- Teyfur, M., & Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 1745-1764.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 42. Madde: *Eğitim ve Öğrenim Hakkı*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2012). *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği*. Resmi Gazete (28360).
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

TÜRKİYE'NİN GÜVENLİK ALANINDA KOMŞU ÜLKELERLE İLİŞKİLERİNİN KENDİNE ÖZGÜNLÜĞÜ

Murtalibova Malika¹³,

ÖZET

Hızla değişen küresel gelişmeler bağlamında, her devletin ulusal çıkarlarını korumaya çalışması ve bu doğrultuda ulusal egemenliğini güçlendirmesi doğaldır. Son yıllarda Türkiye'nin dış politikasının bu alanda önemli başarılar elde ettiğini görebiliyoruz. Bugün, bölgesel ve küresel jeopolitik ve jeoekonomide lider bir konuma ulaşmayı hedefleyen Türkiye, güvenlik alanındaki kabiliyetlerini şekillendirmeye özel önem atfetmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin dış politikasının kavramsal temellerinin sağlam bir zemine dayandığını vurgulamak gerekir.

Bölgesel ve uluslararası siyasette kendine özgü bir konuma sahip olan Türkiye, Yakın ve Orta Doğu ülkeleri arasında en büyük ve en güçlü orduya sahiptir. Aynı zamanda NATO üyesi ülkeler arasında ikinci en büyük askeri kapasiteye sahiptir. Son yıllarda Türkiye'nin dış politikası kendi içinde bazı krizlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu durum, Orta Doğu ülkeleri ve NATO müttefikleriyle olan ilişkilerde gerilimin artması ya da azalmasıyla ortaya çıkan istikrarsız durumlarla açıklanabilir.

On yıllar boyunca Türkiye'nin yönetimi, özellikle ideolojik politikaları, Batı'ya yönelen bir yaklaşım çerçevesinde şekillenmiştir. Ancak bu strateji, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine yönelik çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmuştur. Bilindiği üzere, Türkiye Avrupa Birliği'ne ilk üyelik başvurusunu 14 Nisan 1987'de yapmıştır. Ancak ancak 12 yıl sonra aday ülke statüsü elde edebilmiştir. 2004 yılında başlayan üyelik müzakereleri ise çeşitli nedenler ve etkenler nedeniyle hâlâ devam etmektedir. Bu durum, Türk toplumunda artan bir Avrupa şüpheciliğine (Avrupa karşıtlığına) yol açmıştır.

Ortaya çıkan bu durum, Türkiye'nin dış politikasında radikal bir dönüm noktası olmuştur. Artık Türkiye'nin doğuya yönelmeye başladığını söylemek yanlış olmaz. Bu durum, Türkiye'nin dış politikasında Orta Doğu ülkelerine özel önem vermesi örneğinde de açıkça görülmektedir.

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) seçimleri kazanması, Türkiye'nin dış politikasında köklü bir değişim yaratmıştır. Artık dış politika vektörü olarak Orta Doğu bölgesine özel önem verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, "Stratejik Derinlik" doktrini, Türkiye'nin dış politikasında birincil öneme sahiptir. Bu kavramın etkinliğini sağlamak amacıyla iki önemli ilkeye dayanmaktadır: "Komşularla sıfır sorun" ve "Türkiye topraklarında bir istikrar ve güvenlik alanı oluşturmak."

Bu makalede, Türkiye'nin komşu ülkelerle olan ilişkilerinin güvenlik alanındaki özgün yönleri, mevcut sorunlar ve engeller, elde edilen başarılar ve geleceğe yönelik planlar ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortadoğu, stratejik derinlik, NATO, Balkanlar, Güney Kafkasya, Mısır, Irak.

¹³ Lecturer, Branch of the Astrakhan State Technical Universityin Tashkent region, Republic of Uzbekistan,malikarose1986@gmail.com

THE UNIQUENESS OF TURKEY'S RELATIONS WITH NEIGHBORING COUNTRIES IN THE FIELD OF SECURITY.

Abstract

In the rapidly changing international environment, it is natural for every state to strive to protect its national interests and strengthen its national sovereignty in this direction. In recent years, we have seen that Turkey's foreign policy has also achieved certain successes in this regard. Today, Turkey, aspiring to a leading position in regional and global geopolitics and geoeconomics, places particular emphasis on building its security potential in foreign policy. In this regard, it should be emphasized that the conceptual foundations of Turkey's foreign policy have a solid basis.

Turkey, which holds a unique foreign policy status on both a regional and international scale, possesses the largest and most powerful army among the countries of the Near and Middle East and ranks second in military potential among NATO member states. In recent years, Turkey's foreign policy has experienced unique crises. This can be explained by the emergence of an unstable situation characterized by either the mutual escalation or rapprochement of relations with Middle Eastern countries and NATO allies.

For decades, a pro-Western approach has been the dominant feature of Turkish governance, particularly in its ideological policies. However, the policies pursued led to the country's unsuccessful attempts to join the European Union. As is known, on April 14, 1987, Turkey first applied for EU membership. However, it was granted candidate status only 12 years later. Thus, the membership negotiations that began in 2004 are still ongoing due to various reasons and factors. All of this has contributed to growing Euroscepticism in Turkish society.

It would not be a mistake to say that the current situation represents a turning point in Turkey's foreign policy. This is because Turkey is now beginning to pivot towards the East. This shift is evident in Turkey's increasing focus on Middle Eastern countries in its foreign policy.

As is well known, the victory of the Justice and Development Party in the elections marked a turning point in the country's foreign policy. Now, special attention is given to the Middle East as a key foreign policy vector. In this regard, the concept of "strategic depth" in Turkey's foreign policy is of primary importance. This concept is based on two key principles ensuring its effectiveness: "zero problems with neighbors" and "creating a zone of stability and security within Turkey." This article examines specific aspects of Turkey's security relations with neighboring countries, existing challenges and obstacles, achieved results, and future plans.

Keywords: Middle East, strategic depth, NATO, Balkans, South Caucasus, Egypt, Iraq.

Turkey, which holds a unique foreign policy status on both a regional and international scale, possesses the largest and most powerful army among the countries of the Near and Middle East and ranks second in military potential among NATO member states. In recent years, Turkey's foreign policy has undergone unique crises. This can be explained by the emergence of an unstable situation characterized by either the mutual escalation or rapprochement of relations with Middle Eastern countries and NATO allies.

For decades, a pro-Western approach has been the dominant feature of Turkish governance, particularly in its ideological policies. However, the policies pursued led to the country's unsuccessful attempts to join the European Union. As is known, on April 14, 1987, Turkey first applied for EU membership. However, it was granted candidate status only 12 years later. Thus, the membership negotiations that began in 2004 are still ongoing due to various reasons and factors. All of this has contributed to growing Euroscepticism in Turkish society.

It would not be a mistake to say that the current situation represents a turning point in Turkey's foreign policy. This is because Turkey is now beginning to pivot towards the East. This shift is evident in Turkey's increasing focus on Middle Eastern countries in its foreign policy. Turkey is also a member of several international organizations, including the Shanghai Cooperation Organization (SCO), BRICS, and ASEAN. Turkey has been actively working to strengthen cooperation with these organizations. Turkish President Recep Tayyip Erdoğan, who participated in the BRICS summit held in Kazan from October 22 to 24, 2024, stated that an important step had been taken in this direction and that an application for full membership in BRICS had been submitted.

In the academic interpretation of Turkey's Middle East policy, an analytical study of its relations with the Gulf states holds particular significance. In this regard, within our research, we find it appropriate to focus on the stages of Turkey's relations with the Gulf states. We believe that Turkey's relations with the Gulf countries should be examined conditionally in two periods: before the events of the "Arab Spring" and after it, when a new and unique geopolitical environment emerged in the region.

As is well known, the Gulf states did not attract much interest from Turkey for a long time. In the last decade of the Cold War, Turkey began to gradually move toward the Middle East. This can be explained by the fact that the foundations of bilateral trade and economic relations began to take shape in the 1980s. However, the efforts made were insufficient to elevate interstate relations to a new level. This was because the Gulf Wars (1990–1991) and the resulting instability in the region prevented such progress.

As noted earlier, Turkey's engagement with the Gulf region was characterized by a period when the Justice and Development Party (Adalet ve Kalkınma Partisi, AKP) came to power for a second term. By this time, it had become clear that Turkey was beginning to focus on developing strong economic and political relations with neighboring countries and regions, following a unique new approach in foreign policy. The goal of this intensified foreign policy activity was to diversify Turkey's foreign policy strategy. This was because Turkey now sought to minimize its dependence on the Western world and create new opportunities for political and economic cooperation with other regions.

In the period preceding the "Arab Spring," Turkey worked to strengthen ties with each of the GCC states, including the Arab Gulf countries. In this approach, economic foundations were considered a key driving force. Both sides were mutually interested in existing cooperation, and their interactions aimed to improve the investment climate and develop trade relations. Naturally, for Turkey, as a developing country, the Gulf states' economic approach to international relations and their large currency reserves were of particular interest. Thus, cooperation between the parties led to an increase in trade volumes and a significant rise in capital inflows into Turkey.

Additionally, Turkey and the Gulf states began implementing a series of measures to strengthen strategic dialogue within their relations. As is known, the Middle East region faces several issues that are important for both sides. These include the unstable situation in Iraq, the Arab-Israeli conflict, internal tensions in Lebanon, and the situation surrounding Iran's nuclear program, among others. In this regard, both sides are interested in coordinating political approaches and developing a unified position on these issues. Accordingly, the states began to develop their own initiatives to institutionalize a form of political dialogue. As a result, in 2008, the High-Level Strategic Cooperation Council (HLSCC) was established with the participation of Turkey and the Gulf states. It would not be incorrect to say that this organization serves as a solid foundation for multilateral cooperation between the countries of the region. Cooperation in this format also indicated the readiness of regional countries to engage with Turkey on the basis of strategic partnership.

By 2010, an action plan was developed to promote bilateral cooperation and attract foreign investment in sectors such as trade, industry, transport, communications, agriculture, and energy. To this end, meetings were organized with the participation of the foreign ministers of Turkey and several Gulf states. Despite the increase in bilateral trade and investment attraction during this short period, certain obstacles to the development of existing relations emerged. Although Turkey's foreign trade grew, a significant portion of it was still directed toward countries outside the Gulf region. Additionally, it was noted that the volume of investments Gulf states were channeling into the global economy, particularly Western countries, was several times higher than that directed toward Turkey.

Over the past decades, political and strategic factors preventing the transformation of bilateral relations into a solid strategic partnership have become increasingly evident. Although both sides share common views and goals on most issues, differences in approaches to some regional problems have become apparent. This, in turn, has laid the groundwork for tensions between the parties. One of the key factors that led to the escalation of tensions between Turkey and the Gulf states was the "Arab Spring" and its geopolitical consequences.

In the years following the "Arab Spring," bilateral relations were marked by certain tensions. As is known, the events of the "Arab Spring," which began at the end of 2010, brought significant changes to the Middle East region. As a result of uprisings in countries such as Egypt, Syria, and Libya, ruling regimes were overthrown, and internal conflicts arose in several states. All of this had a profound negative impact on the regional security system.

At the initial stages of the "Arab Spring," many experts speculated that there was a convergence of bilateral interests and, consequently, an opportunity for mutual policy coordination. Indeed, it was expected that Turkey and the Gulf states would promote approaches based on a unified stance on ensuring regional stability. This was also evident in the coordination of Turkey's policy on Syria with Saudi Arabia and other states. However, it soon became clear that there were sharp contradictions in their existing views. As a result, a period of stagnation began in Turkey's relations with the Gulf states. Turkey then sought to establish differentiated relations with each of the Gulf countries. Thus, Turkey managed to overcome growing contradictions with major Gulf monarchies such as Saudi Arabia, the UAE, and Bahrain, while simultaneously establishing strategic relations with Qatar.

One of the serious consequences of the Arab Spring was the weakening of Egypt, Iraq, and Syria, which were traditionally considered the central pillars of the Arab regional order. The current situation has created a unique geopolitical vacuum in the region, ultimately opening opportunities for countries such as Qatar, Saudi Arabia, and the United Arab Emirates (UAE). These actors have now begun to play an increasingly significant role in the region. In general, it can be observed that the Gulf states, with their substantial financial resources, had already begun pursuing an active foreign policy toward the region even before the Arab Spring. However, subsequent events further reinforced this existing trend.

The weakening of traditional power centers in the region also led to Turkey's increased engagement in Middle Eastern affairs. While there initially seemed to be a degree of alignment between the existing regional powers, it later became evident that the UAE and Saudi Arabia were competing with Turkey for regional leadership. This ultimately led to a deepening crisis in bilateral relations.

In the early years of the Arab Spring, mass popular protest movements erupted in most countries of the region. This emerging "democratic wave" also began to cast a shadow over the security of the Gulf monarchies. However, unlike Bahrain, the other Gulf monarchies did not experience large-scale popular uprisings. While there were some protests in Saudi Arabia and other monarchies, the authorities managed to contain the unrest by implementing specific reforms aimed at protecting the economic interests of their citizens. Nonetheless, the monarchies faced a significant challenge in preserving their ruling systems.

Additionally, sharp differences emerged among the Gulf states in their approaches to the Arab Spring. In particular, while Qatar supported the popular uprisings, most other Gulf countries adopted a more conservative stance, advocating for the preservation of the existing order. The Muslim Brotherhood, which played a leading role in the uprisings across the region, came to be seen as a threat by the UAE and other Gulf Cooperation Council (GCC) states. The prevailing interpretation of political Islam increasingly challenged their own legitimacy. Consequently, these countries sought to support counter-revolutionary forces in the nations experiencing revolutions, under the pretext of maintaining authoritarian stability. This was evident in the 2013 coup in Egypt. Meanwhile, Turkey, along with Qatar, became an important supporter of revolutionary forces in the region.

At the same time, the perception emerged that Turkey's policies aimed at regime change. Although Turkey attempted to justify its stance based on democratic principles, most Gulf states interpreted its approach as an extension of ideological proximity between the ruling Justice and Development Party (AKP) and the Muslim Brotherhood. These states began to perceive the AKP as a political manifestation of Islamism. As Turkey's influence grew among Arab societies, it increasingly came to be viewed as a serious threat to the existing regimes.

Meanwhile, internal crises in the Gulf states intensified, further straining interstate relations. Against the backdrop of differing interpretations of the Arab Spring, growing concerns over the future of ruling regimes, and escalating competition for regional leadership, conflicts among the Gulf states became more pronounced. The first sparks of crisis emerged in 2014, leading to heightened tensions between Qatar on one side and the UAE, Saudi Arabia, and Bahrain on the other. These tensions were fueled by the designation of the Muslim

Brotherhood as a terrorist organization by the UAE, Saudi Arabia, and Bahrain, as well as their demand that Qatar cease its support for the group.

Later, the so-called "quartet"—consisting of Saudi Arabia, the UAE, Bahrain, and Egypt—began pursuing an isolationist policy against Qatar. However, other Gulf states chose to remain neutral on the issue.

By 2017, the crisis had escalated to its peak. In this context, the quartet issued a list of demands to Qatar, which included severing ties with Iran, halting security and defense cooperation with Turkey (particularly the closure of newly established Turkish military bases in the country), taking a hardline stance against the Muslim Brotherhood, and shutting down Al Jazeera and other Qatari-funded media outlets. Qatar faced severe restrictive measures for refusing to comply with these demands. However, thanks to international support, as well as backing from countries such as Turkey and Iran, Qatar managed to withstand the pressure.

The crisis in the Persian Gulf has led to several negative consequences:

- **Firstly**, it has undermined the unity of the Gulf states, leading to stagnation in the activities of the Gulf Cooperation Council (GCC), an important regional security forum.
- **Secondly**, the crisis has allowed external players to deepen their involvement in the Gulf, further expanding the existing geopolitical vacuum. Qatar managed to maintain an independent foreign policy by strengthening cooperation with external actors in the region, particularly Turkey. The crisis provided Ankara with an opportunity to bolster bilateral ties with neutral states, such as Oman and Kuwait. In short, the ongoing crisis has had a negative impact on the activities of the "quartet."
- **Thirdly**, the conflict has extended beyond the Gulf region and has begun influencing other regional conflicts. This can be observed in the opposing positions taken by the "Turkish-Qatari alliance" and the "quartet" in various hotspots, from Libya to the Horn of Africa and Syria.

A key feature of Turkey's relations with neighboring countries is its aspiration for regional leadership and a special role in the Islamic world. In the context of geopolitical shifts in the Middle East, countries such as the UAE and the GCC have demonstrated that they cannot remain indifferent to Turkey's involvement in inter-Arab affairs, particularly in the Gulf region, despite their own aspirations to position themselves as key players. In fact, Turkey's engagement in these matters has been exceptional, reflecting its ambitious foreign policy. As a result, some regional states have grown increasingly suspicious of Turkey's foreign policy activities, which had already been noticeable even before the Arab Spring.

Traditionally, Turkey was one of the major non-Arab actors in the region, alongside Iran and Israel, but it was not seen as a key player in inter-Arab relations. However, in recent years, Turkey has become more actively involved in various political processes, from Iran's nuclear program to the Arab-Israeli conflict, and from Iraq's internal struggles to Lebanon's political situation. In this regard, Turkey has increasingly relied on economic tools and soft power, prioritizing dialogue with the Gulf states.

In the years following the Arab Spring, perceptions of Turkey began to shift. This was evident in Turkey's growing use of military means in its foreign policy, as well as its attempts to alter the existing political regime in Syria. Such developments raised concerns among major regional players like the UAE and the GCC, who viewed

Turkey's actions—particularly its interventions in the internal affairs of other states and its expanding influence in the Arab world—as aggressive. These activities were perceived as a neo-imperialist (neo-Ottoman) approach, contributing to instability in the region. At the same time, the UAE and the GCC also began relying more on hard power, as seen in their military suppression of dissent in Bahrain and their intervention in Yemen.

Alongside these developments, Turkey has increasingly played a leading role in the Islamic world, actively advocating for Muslim interests over the past decades. This includes a broad range of initiatives, from supporting Palestinians to defending the rights of Rohingya Muslims, as well as constructing mosques and providing humanitarian and development aid across Africa and other regions. Additionally, Turkey has been one of the strongest critics of rising Islamophobia in Western countries. In recent years, it has also sought closer ties with other key Muslim-majority countries, such as Pakistan and Malaysia. These actions have further strained relations with Saudi Arabia, which has long been regarded as the natural leader of the (Sunni) Islamic world.

Several key disagreements have shaped Turkey's relations with Gulf states. Among them are:

Iran's Nuclear Program and Regional Ambitions. Even before the Arab Spring, Turkey and the Gulf states had different approaches to Iran's regional policies. Iran's nuclear program and tensions with Arab states led to its perception as a major security threat. Gulf states increasingly saw Iran as a central factor in regional stability and initially viewed Turkey as a potential counterbalance. However, they failed to recognize the unique dynamics of Turkey-Iran relations. Accordingly, Turkey pursued an independent approach to Iran, which caused significant dissatisfaction among Gulf states.

U.S. sanctions on Iran and the Joint Comprehensive Plan of Action (JCPOA) temporarily helped mitigate nuclear-related risks. However, in the years following the Arab Spring, Iran's growing regional influence heightened concerns among Gulf states. Efforts to frame Iran as an existential threat to regional security created a unique geopolitical environment. Some analysts argue that the rivalry between Iran and Saudi Arabia has become the primary fault line in the Middle East, manifesting in religious polarization and geopolitical competition, with both sides seeking to expand their influence over weaker regional states.

In the years after the Arab Spring, Turkey became increasingly aware of the threats posed by Iran, particularly in the context of Iraq and Syria. However, unlike most regional states, Turkey did not perceive Iran as an existential threat but rather as a strategic competitor pursuing its own regional interests. As a result, Turkey sought to resolve its differences with Iran through cooperation in key areas rather than confrontation.

The Arab-Israeli Conflict. Both Turkey and the Gulf states have actively sought to play a role in resolving the Arab-Israeli conflict. While they have both positioned themselves as defenders of Palestinian rights, their approaches have diverged significantly over the past decade. Turkey has maintained a confrontational stance toward Israel, leading to a deterioration in Ankara-Tel Aviv relations. In contrast, Gulf states have moved toward closer cooperation with Israel in response to shifting regional dynamics.

The division among Palestinians has further exacerbated tensions between Turkey and the Gulf states. While Turkey (along with Qatar) has primarily supported Hamas in Gaza, the Gulf states have backed the Palestinian Authority in the West Bank.

The primary driver of Gulf-Israel rapprochement has been their shared perspectives on the Arab Spring and their cooperation in suppressing revolutionary movements. A similar alignment can be seen in their approach to Iran. Overall, it is fair to say that Donald Trump's Middle East policies contributed significantly to this convergence.

The UAE-Israel normalization agreement in August 2020 marked a turning point, bringing their previously low-key cooperation into the open and laying the foundation for the Abraham Accords. Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu remarked at the time: "I can tell you that we are working on something that will change history. Specifically, we are trying to curb Iranian aggression. We are also working toward peace with Saudi Arabia. This, along with the historic Abraham Accords with four Arab states (Bahrain, Morocco, the UAE, and Sudan), is reshaping the Middle East. It is changing the world. We are at a historic crossroads." The motivations behind these agreements include a desire for closer ties with Washington, as well as efforts to contain both Iran and Turkey. The evolving regional landscape has significantly impacted Turkey's relations with both the Gulf states and Israel, further deepening existing tensions.

The events of January 2024 are closely linked to the political situation that emerged in the Middle East on October 7, 2023. Although there is no clear data on the warring parties in this new type of warfare, the conflicts have developed in a chain-reaction manner. At the same time, the process of understanding the claims of the parties involved and the essence of the military confrontations has also become more complex.

In this challenging situation, Turkey occupies a unique position. It is perceived as striving to maintain a balance between its neighbors and its Western partners while seeking to play a distinctive role in shaping complex regional relationships. This current reality is also reflected in its foreign policy.

This is particularly evident in Turkey's relations with Israel. As is well known, since the Justice and Development Party (AKP) came to power, Ankara has pursued policies aligned with Palestinian interests. For this reason, a major diplomatic conflict erupted between Turkey and Israel in 2009 over the situation in Gaza. It was only in 2022 that both sides managed to fully restore bilateral relations and re-establish diplomatic ties.

In the early days of the October 2023 events, Ankara, aiming to preserve its existing relationship with Israel, pursued a cautious policy, limiting itself to calls for a ceasefire. However, as Israeli military operations expanded and mass protests intensified in Turkey and across the Islamic world, Ankara was compelled to adopt a harsher stance. A clear example of this shift was President Recep Tayyip Erdoğan's statement in parliament, in which he referred to Israel as a "terrorist state" and described Hamas as a "resistance force defending its homeland."

Turkey has also played an active role in providing humanitarian aid to Palestinians and medical assistance to the wounded. Meanwhile, a domestic boycott campaign against Israeli products and Western brands supporting Israel has gained momentum. Following the recall of Turkey's ambassador from Israel in November, Ankara's cooperation with Hamas intensified, not only at the political level but also in intelligence-sharing efforts.

By early 2024, Turkey's stance toward Israel had become even more rigid. One example of this was the January 3 arrests of several dozen individuals in Turkey on suspicion of working for the Israeli intelligence agency Mossad. Another striking example was Turkey's subsequent support for South Africa's genocide case against Israel at the International Court of Justice (ICJ), providing documents to substantiate claims of "genocide" in Gaza.

A controversy also erupted in Turkish football in January 2024. Israeli midfielder Shayon Yehezkel, representing Antalyaspor, was excluded from the team for "inciting hostility and hatred." Additionally, Israeli media, citing unofficial Turkish sources, reported that President Erdoğan was considering imposing economic sanctions on Israel. Among the proposed measures were plans to exclude Israel from Turkey's export markets and to revoke state subsidies for companies engaged in trade with Israel.

According to analysts, this shift in Turkish-Israeli relations will naturally have repercussions for Ankara's ties with the United States. Turkey's critical stance toward Israel also reflects its broader dissatisfaction with U.S. policy in the Middle East. It is no secret that tensions between Ankara and Washington originally stemmed from disagreements over Syria, Libya, and Yemen.

In conclusion, it is important to highlight that Ankara continues to maintain a unique balance in its relations with other Arab states in the Middle East, particularly the Gulf countries. Notably, in early 2024, the UAE announced plans to invest more than \$50 billion in Turkey's economy, supporting projects in the energy and defense sectors. Furthermore, in July 2023, Turkey and Saudi Arabia signed key agreements aimed at elevating their bilateral relations to a new level.

Although the ongoing conflict in the Middle East significantly impacts Turkey's available resources, it also presents new opportunities for strengthening its regional position. In short, Ankara is striving to solidify its leadership on the international political stage by continuously adjusting its strategy and tactics—and in this regard, it is achieving certain results.

REFERENCES:

1. What does Turkey's tough stance on Cyprus mean for the EU? // URL: <http://www.profi-forex.org/news/entry1008088175.html>
2. Türkiye intends to strengthen cooperation with SCO, BRICS and ASEAN - Erdogan // URL: <https://sputniknews.uz/20240923/turkey-shht-briks-asean-hamkorlik-erdogan-45794923.html>
3. Par Saban Kardaş. Turkey's Relations with the Gulf States: Trends and Driving Factors // November 9, 2021 // URL: <https://ovipot.hypotheses.org/15724>
4. Israel and the US are working on news that will change history - Netanyahu // URL: <https://qalampir.uz/news/isroil-va-ak-sh-tarikhni-uimidigan-yangilkar-ustida-ishlamok-da-netan-yakhu-86945>
5. Analytical note of the Center for Middle East Studies of the IMEMO RAS on the topic: "Crisis in the Gaza Strip: Causes, Dynamics, Consequences" // URL: https://odkb-csto.org/analytics/?ELEMENT_ID=22654#loaded
6. Israeli player detained in Turkey on suspicion of supporting IDF // URL: <https://www.rbc.ru/sport/15/01/2024/65a4f8699a794726aadb5e92>
7. Türkiye removes Israel from preferred export target list amid tensions over war with Hamas // URL: <https://www.timesofisrael.com/turkey-said-to-delist-israel-as-favored-export-target-amid-tension-over-hamas-war/>
8. Kolesnikova M. Turkey's policy in the context of the Palestinian-Israeli war // International life. 01/29/2024 // URL: <https://interaffairs.ru/news/show/44381>

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİNDEN BİRİ OLARAK KADINLARIN KAMU YÖNETİMİNDEKİ ROLÜNÜN ARTIRILMASI

Madaminova Durdona¹⁴,

ÖZET

Devletimizin, Özbekistan Cumhuriyeti'nde yaşayan her vatandaşın hak ve çıkarlarını korumak için birçok verimli çaba gösterdiğine tanık oluyoruz. Bu bakımdan bugünkü politikanın temeli, ülkemizin kalkınmasının ana yönlerini geliştirmek ve devam eden büyük ölçekli reformları güncel anayasal ve yasal koşullar altında yeni bir aşamaya taşımaktır. Bu bağlamda "Özbekistan-2030" stratejisinin programatik işlevini yerine getirdiğini belirtmek gerekir.

Sonuçta özünde her vatandaşın potansiyelini geliştirmesi için tüm fırsatları yaratmaya, sağlıklı, eğitilmiş ve ahlaki açıdan olgun bir nesil yetiştirmeye, güçlü bir ekonomi oluşturmaya, hukukun üstünlüğünü, güvenliği ve istikrarı sağlamaya hizmet eden önemli fikirler vardır. . Bu fikirlere göre gelecekte Özbekistan, istikrarlı ekonomik büyüme oranları, uluslararası standartları tam olarak karşılayabilecek eğitim, tıbbi ve sosyal koruma sistemlerinin düzenlenmesi, ekolojik durumun iyileştirilmesi temel alınarak ortalamanın üzerinde gelire sahip ülkeler arasında yer alacaktır. Günümüzde giderek daha önemli hale gelen halkın çıkarları, hizmet eden bir devlet kurmak, ulusal egemenlik ve güvenliğimizi sağlamak gibi hususların devreye sokulmasının güçlü bir sivil toplumun temellerini oluşturmaya hizmet etmesi doğaldır.

"Özbekistan-2030" stratejisi temelinde ülkemizin kalkınmasına ve halkımızın refahına hizmet eden hedeflere ulaşma etkinliğinin artırılması amacıyla beş önemli yön ortaya konmuştur. Bu yönelimler arasında her bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi için uygun koşulları yaratmayı amaçlayan görevler, toplumumuz üyelerinin yaşamsal ihtiyaçlarının gerçekleştirilmesinde özel bir yer tutmaktadır. Zaten özünde eğitim ve sağlık sisteminin reformu, sosyal hizmetlerin kalitesinin artırılması, yoksulluğun azaltılmasına yönelik önlemlerin kapsamının genişletilmesi, gençlikle ilgili devlet politikasının hızlandırılması ve halkın ahlaki imajının iyileştirilmesine yönelik konular yer alıyor. önemli bir yer.

Son yıllarda bu alanlarda reform yapılmasına yönelik pek çok önemli çalışma yapılmıştır. Özellikle kadının aile ve toplumdaki konumunun güçlendirilmesi, eğitim kapsamının genişletilmesi, devlet yönetimindeki paylarının artırılması yönünde pek çok önlemin alınmış olması takdire şayandır. Sonuçta kadın haklarının sağlanması sadece temel bir insan hakkı değil, aynı zamanda barışın, refahın ve sürdürülebilir kalkınmanın da önemli bir garantisidir. Son yıllarda kadınların eğitimi, erken evliliklerin önlenmesi ve kamu yönetimindeki paylarının artırılması konusu 2030 yılına kadar Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin gündeminde yer alıyor. BRM'nin 5. hedefi olarak bu konuda birçok başarıya imza atıldı. Ancak bazı sorunlar halen devam etmektedir. BRM çerçevesinde yapılan araştırmalar, kadına yönelik aile içi şiddetin son yıllarda uluslararası alanda arttığını gösteriyor. Mevcut soruna etkili bir çözüm olarak kadınların ekonomik sektörlerdeki rolünün artırılması ve toplum yaşamındaki konumlarının güçlendirilmesinin gerekli olduğu belirtiliyor. Bu makalede mevcut sorunlar, bunların

¹⁴ Doç. Dr., Syýasat ylymlarynyň doktory, Daşkent döwlet hukuk uniwersiteti, 99/817-34-81, d_madaminova@mail.ru

çözümleri ve bu konuda elde edilen sonuçlar Özbekistan Cumhuriyeti örneği üzerinden ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet eşitliği, rekabet, güç, ayrıcalık, şiddet, çalışma ilişkileri, yönetim, yönetim psikolojisi, sosyal politika

Mälim bolşy ýaly, 2015-nji ýylyň sentýabr aýynda Birleşen Milletler Guramasynyň Baş Assambleýasynyň Durnukly ösüş sammitinde döwlet we hökümet baştutanlary tarapyndan kabul edilen resminama 2030-njy ýyla çenli döwür üçin düýpgöter täze global borçnama bolup durýar. 17 Durnukly ösüş maksatlary we olar bilen baglanyşykly maksatlar saglyk we abadançylykdan howanyň üýtgemegine, jyns deňliginden başlap, sarp ediş we önümçilik görnüşlerine çenli köp sanly meseläni öz içine alýar.

Soňky ýyllarda jyns taýdan deňlige ýetmek meselesi jemgyýetimiziň ösüşinde ileri tutulýan meselä öwürüldi. Bu meseläniň döwlet syýasatynyň derejesine çykandygyny gowy bilýäris. Bu meselede köp pikirleriň käwagt oňyn we käwagt negatiw öňe sürülýändigini görýäris. Jyns taýdan deňligi üpjün etmek meselesiniň jemgyýetiň ähli agzalarynyň bähbitlerine deň derejede hyzmat edýändigini subut etmek bilen, bu meselede negatiw garaýyşlary ýeňip geçip bileris. Şonuň üçin aýallaryň döwlet dolandyryşyna işjeň gatnaşmagyny ýokarlandyrmak barada aýdylanda, jyns taýdan deňligiň mazmuny we mazmuny barada durup geçmek ýerliklidir.

Mälim bolşy ýaly, jyns deňligi erkekleriň we aýallaryň jemgyýetçilik, ykdysady we syýasy durmuşda deň hukuklarynyň bardygyny aňladýar. Bu nukdaýnazardan, aýallaryň we erkekleriň bar bolan mümkinçilikleri deň esasda ulanmagy möhümdir we bu meselede diskriminasiýa ýol berilmeýär.

Şol bir wagtyň özünde, durmuş durmuşynyň möhüm ugurlarynda mümkinçilikler döretmek möhümdir:

- *kanuny deňlik, ýagny kanundan öň erkekler we aýallar üçin deň hukuklar. Bularyň arasynda miras hukuklary, zähmet kanunçylygy we maşgala gatnaşyklarynda diskriminasiýa bolmazlygy bar.*
- *bilimde oglanlar we gyzlar üçin deň mümkinçilikleri döretmek.*
- *zähmet gatnaşyklarynda we ykdysady ugurda deňligi üpjün etmek. Bu, aýal-gyzlar üçin erkekler bilen deň wezipelere erkin girmek we şol bir iş üçin şol bir aýlyk almak mümkinçiligini döretmegi öz içine alýar.*
- *syýasy işjeňlik, ýagny aýallaryň döwlet dolandyryşyna we möhüm syýasy kararlar kabul etmek işine işjeň gatnaşmagyny üpjün etmek.*

Durnukly ösüş maksatlarynyň arasynda aýratyn ähmiýete eýe bolan meseleleriň biri 5-nji maksat, ýagny jyns deňligini üpjün etmek we ähli aýal-gyzlara ygtyýarlyk bermek bilen baglanyşykly.

Adam ösüşiniň möhüm faktorlaryndan biri hökmünde bu meselä aýratyn üns berilýändigini sebäpsiz dälidir. Galyberse-de, aýallaryň jemgyýetdäki ornuna üns bermezlik jemgyýetiň güýjüni gowşatmaga hyzmat edýär. Şol bir wagtyň özünde, bu maksada ýetmek üçin birnäçe meseläniň goýlandygyny görüp bileris:

- *jemgyýetçilik durmuşynyň ähli ugurlarynda aýal-gyzlary kemsitmegiň önüni almak;*
- *aýallara garşy zorlugyň ähli görnüşlerine, şol sanda adam söwdasyna, jynsy zorluga we beýleki ekspluatasiýa görnüşlerine garşy göreşmek;*
- *mejbury we irki nikanyň önüni almak;*
- *jemgyýetçilik hyzmatlaryny, infrastrukturany we sosial gorag syýasatlaryny bermek arkaly maşgala jogapkärçiligi bilen baglanyşykly aýallaryň tölenmedik işini höweslendirmek;*
- *aýallaryň dolandyryş we karar bermek işlerine işjeň we täsirli gatnaşmagyny üpjün etmek we ýolbaşçylygy amala aşyrmak üçin deň mümkinçilikleri döretmek;*
- *köpeliş saglygyna we hukuklaryna ähliumumy elýeterlilik üpjün etmek;*
- *ykdysady çeşmelere, emläk eýeçiligine we maliýe hyzmatlaryna deň elýeterlilik üpjün etmek;*
- *aýallaryň hukuklaryny we bähbitlerini üpjün etmek üçin häzirki zaman maglumat tehnologiýalaryny ulanmak;*
- *bular kanuny esaslaryň döredilmegini we aýal-gyzlaryň jemgyýet durmuşynyň ähli ugurlarynda deňligini üpjün edýän syýasatlaryň durmuşa geçirilmegini öz içine alýar [1].*

Şoňa laýyklykda aýallaryň döwlet dolandyryşynda roluny ýokarlandyrmak meselesiniň Durnukly ösüş maksatlarynyň (SDG) çäginde çözülmeli möhüm meseleleriň biridigini aýdyp bolar. Döwlet dolandyryşynda aýal-gyzlaryň roluny ýokarlandyrmak, SDG gün tertibiniň jyns taýdan deňlige ýetmek (5-nji maksat) we parahatçylygy, adalaty we täsirli guramalary ösdürmek baradaky maksatlary bilen birek-biregi güýçlendirýär (16-njy maksat) [2].

Bütindünýä jemgyýetçiliginiň döwlet dolandyryşynda aýallaryň roluny ýokarlandyrmak baradaky başlangyçlary öňe sürýändigini tötänden dälidir. Aýallaryň jemgyýetde bolup geçýän özgeriş we täzeleniş prosesine işjeň gatnaşmagy, bar bolan ugurda birnäçe oňyn üýtgeşmelere goşant goşýar:

- *jemgyýetçilik durmuşynyň möhüm meselelerine degişli karar kabul etmegiň öz içine alyjylygyny we netijeliligini üpjün etmek;*
- *korupsiýa çärelerini düýpli azaltmak;*
- *jemgyýetde sosial adalaty ýola goýmak we jyns taýdan deňligi üpjün etmek;*
- *olaryň arasynda demokratik institutlaryň işiniň netijeliligini ýokarlandyrmak bar.*

Elbetde, aýallaryň jemgyýetçilik durmuşyna işjeň gatnaşmagyny üpjün etmek çylşyrymly we jedelli prosesdir. Bu nukdaýnazardan, bu ugurdaky işleriň netijeliligini üpjün etmek döwlet goldawyny talap

edýär, ýagny berk hukuk binýadyny döretmek we bu meseläniň durmuşa geçirilmegini üpjün etmek üçin strategiýany işläp düzmek. Bu meselede aşakdaky meseleler möhüm ähmiýete eýe:

1. Düzgünleşdiriji we hukuk binýadyny döretmek. Şunuň bilen baglylykda, gender deňligini üpjün etmek baradaky kanunçylygy güýçlendirmek, döwlet dolandyryş edaralarynda aýallar üçin aýratyn kwotalary bölmek we jyns taýdan kemsitmeleri ýok etmek zerurdyr.
2. Bilim özgertmelerini durmuşa geçirmek we işgärleriň hünärlerini ýokarlandyrmak üçin maksatnamalary işläp düzmek. Şunuň bilen baglylykda, aýallar üçin ýolbaşçylyk mekdeplerini guramak we döwlet dolandyryşy bilen baglanyşykly işler bilen meşgullanýan aýallar üçin terbiýeçilik we başarnyklary ösdürmek maksatnamalaryny işläp düzmek maslahat berilýär.
2. Guramaçylyk derejesinde özgertmeleri amala aşyrmak, hususan-da, aýal-gyzlaryň jemgyýetçilik guramalarynda zähmet işlerini alyp barmagyna, täze iş ýerlerine ýerleşdirilmegine we amatly iş şertlerini (çeýe iş meýilnamalary, uzakdaky iş mümkinçilikleri) döretmäge, şeýle hem jyns barlagy we baha beriş ulgamlaryny döretmäge aýratyn üns bermeli.
3. Jemgyýetdäki jyns stereotiplerini azaltmak maksady bilen, bilim edaralarynda we köpçülikleýin habar beriş serişdelerinde gender deňligini üpjün etmegiň artykmaçlyklary barada habarlylygy ýokarlandyrmak, şeýle hem üstünlikli zenan liderler barada maglumat ýaýratmak öz içine alýar [3].

Halkara jemgyýetçiligi aýallaryň syýasy gatnaşygyny ýokarlandyrmak üçin köp möhüm işler edýär. BMG we köp sanly halkara guramasy tarapyndan dürli maksatnamalaryň ýerine ýetirilişinde muny görmek bolýar:

- *BMG Aýal-gyzlar* dünýädäki aýal-gyzlaryň hukuklaryny we azatlyklaryny üpjün etmek üçin işleýär;
- *Bütindünýä banky topary* aýallaryň ykdysady abadançylygyny üpjün etmek üçin dürli grantlar we maýa goýumlary bölüp berýär;
- *HG (Halkara Zähmet Guramasy)* hökümetlere gender deňligi baradaky zähmet kanunçylygyny gowulandyrmak üçin teklipleri taýýarlaýar.

Şol bir wagtyň özünde, dünýäniň köp ýurtlarynda aýallaryň döwlet dolandyryşyna gatnaşmagyny üpjün etmek üçin özgertmeleriň geçirilendigini görüp bileris, bu bolsa ep-esli netijelere getirdi. Hususan-da, Şwesiýa bu ugurda uly üstünlikler gazandy. 1994-nji ýylda Şwesiýanyň parlamenti gender deňligini gazandy, aýallar parlamentdäki 349 ornuň 144-sini gazandy. 2018-nji ýylda Şwesiýanyň hökümeti özüni "feminist" diýip yglan etdi. 2022-nji ýyldaky saýlawlaryň netijelerine görä, mejlisdäki orunlaryň 46

göterimini aýallar eýeledi. 2021-nji ýylda ilkinji aýal, mejlisiň öňki spikeri we Maliýe ministri Magdalena Andersson premýer-ministr wezipesine bellendi [4].

Şeýle hem Ruanda bu ugurda täze üstünlikler bilen öwünip biler. “Jeune Afrique” inurnalynda çap edilen maglumatlara görä, 2023-nji ýylyň sentýabr aýynda Ruandada geçirilen parlament saýlawlarynyň netijelerine görä, aýallar 80 mejlis ýeriniň 51-sini eýeledi. Şeýlelikde, paýlaryny 56,3% -den 63,75% -e çenli ýokarlandyrmagy başardylar [5].

Skandinawiýa ýurtlary-da aýallaryň döwlet dolandyryşynda paýyny artdyrmakda öňdebaryjy tejribä eýe. Norwegiýa, Şwesiýa we Finlýandiýa jyns taýdan deňligi iň ýokary ýurtlaryň arasynda. Aýal-gyzlaryň iş ýerlerinde erkekler bilen deň hukuklar we mümkinçilikler, parlamentdäki we syýasy wezipelerdäki aýallaryň köp paýy (Norwegiýanyň mejlisiniň 45% -i aýallardan ybarat) we maşgala rugsadynyň özboluşly syýasatynyň döredilmegi (Norwegiýada we Şwesiýada erkeklere çaga dogurmak rugsady hem berilýär). Mälim bolşy ýaly, Norwegiýada ene-atalar 49 ýa-da 59 hepde tölegli enelik rugsadyny alyp bilerler. Bu ýagdaýda 49 hepde dynç alyş üçin aýlyk tölegler (takmynan 11,5 aý) aýlyk hakynyň 100% -inde, 59 hepdelik dynç alyş üçin (takmynan 13,5 aý) aýlyk hakynyň 80% -inde tölenýär.

Häzirki wagtda Özbegistan Respublikasynda aýallaryň döwlet dolandyryşyna işjeň gatnaşmagyny ýokarlandyrmak üçin netijeli işleriň alnyp barylýandygyny bellemelidir. Mälim bolşy ýaly, Özbegistan aýal-gyzlary islendik diskriminasiýadan kanuny, ykdysady we sosial taýdan goramagy düzgünleşdirýän ähli möhüm halkara şertnamalaryny tassyklady. Mundan başga-da, jyns deňligini üpjün etmek üçin 25 kadalaşdyryjy hukuk resminamasy kabul edildi, şol sanda 2 kanun, Özbegistan Respublikasynyň Prezidentiniň 20-den gowrak karary we kararlary we hökümet kararlary.

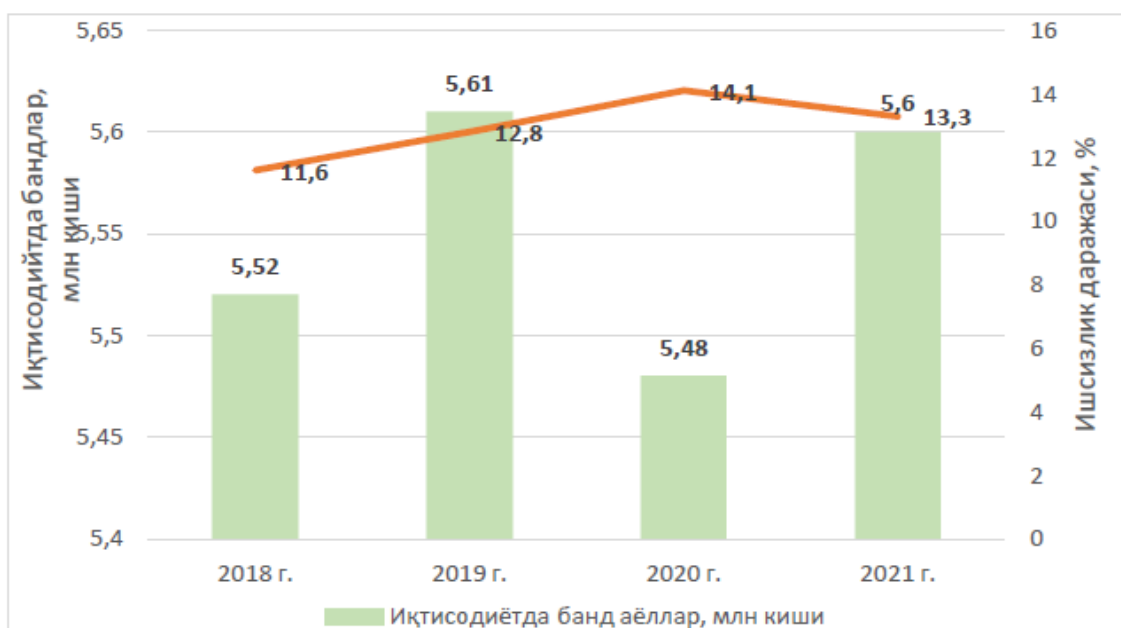
2019-njy ýyldan başlap, jyns taýdan diskriminasiýa bilen baglanyşykly diskriminasiýa ýol bermezlik kadalarynyň berjaý edilmegini üpjün etmek üçin milli hukuk mehanizmleri girizildi. Şeýle hem, Özbegistan Respublikasynyň “Aýallaryň we erkekleriň deň hukuklarynyň we mümkinçilikleriniň kepillikleri barada” [6] we “Aýallaryň azar berilmeginden we zorlukdan goralmagy” [7] kanunlary kabul edildi.

Özbegistanda 2030-njy ýyla çenli jyns deňligi strategiýasynyň durmuşa geçirilmegi ähli ugurlarda aýallar bilen erkekleriň arasynda deňlik ýörelgesini durmuşa geçirmäge toplumlaýyn çemeleşmegi öz içine alýar. Şeýle hem aýallaryň jemgyýetçilik durmuşynyň dürli ugurlaryna gatnaşygyny ýokarlandyrmaga gönükdirilen 2022–2026-njy ýyllar üçin milli maksatnama tassyklandy.

Soňky ýyllarda ýokary okuw jaýlarynda okaýan aýallaryň paýy iki esse artdy. Bar bolan tagallalaryň aýallaryň döwlet dolandyryş edaralarynda paýynyň artmagyna goşant goşýandygyny görüp bileris. Şoňa görä-de, Oliý Mejlisiniň Kanun çykaryjy palatasynda we senatynda aýal-gyzlaryň syýasy işjeňligi we agramy artýar.

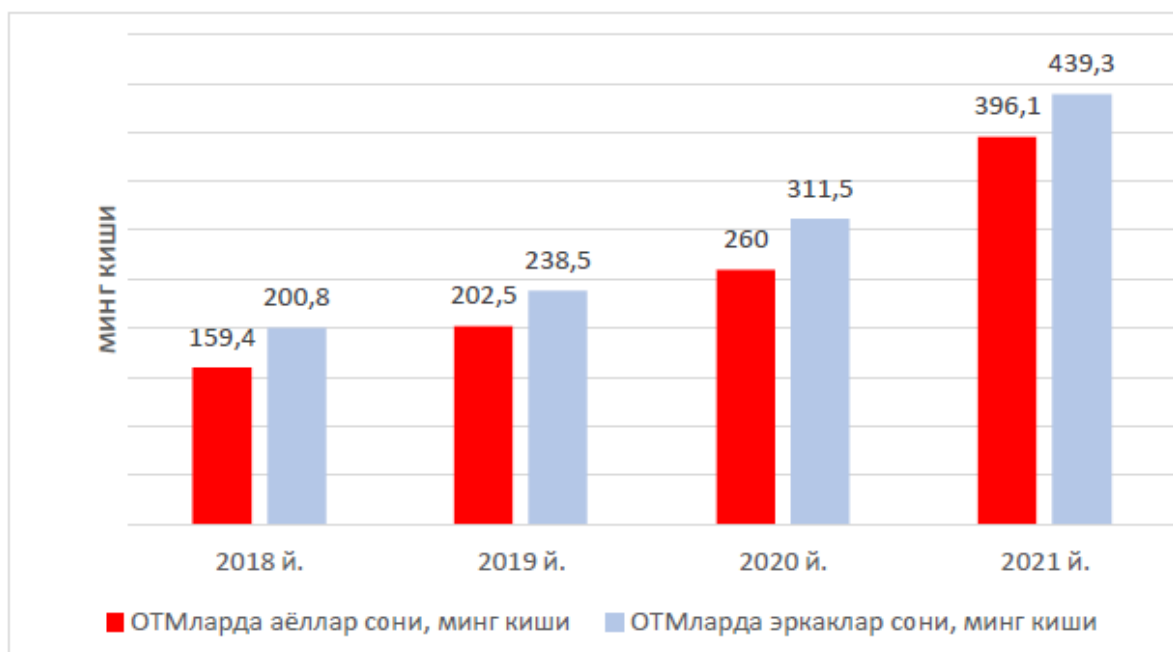
Özbekistan Respublikasynda 2030-njy ýyla çenli jyns taýdan deňlige ýetmegiň strategiýasy aýal-gyzlaryň ýurdumyzyň ykdysady, syýasy we jemgyýetçilik durmuşynyň ähli ugurlaryna gatnaşygyny ýokarlandyrmaga, deň we ýokary hilli bilim bermäge, oba ýerlerinde aýal-gyzlara ýokary bilim almaga mümkinçilik döretmäge, zorlugyň we adam söwdasynyň önüni almaga gönükdirilen ileri tutulýan wezipeleri kesgitleýär.

Aboveokardakylar bilen bir hatarda, 2020-2021-nji ýyllarda aýallaryň işsizliginiň peselmegi we aýallaryň iş bilen üpjünçiliginiň ýokarlanmagy hem hasaba alyndy.



Aýallaryň arasynda iş we işsizlik derejesi [8]

Aýallara gönükdirilen bilim ulgamyny hemmetaraplaýyn ösdürmek maksady bilen, 2020/2021 okuw ýylyndan başlap ýokary okuw jaýlaryna girýän aýallar üçin 4% býudjet kwotasy girizildi. 2021/2022-nji okuw ýylynda ýörite grant esasynda 2 müň aýalyň ýokary okuw jaýlaryna kabul edilmegi netijesinde ýokary okuw jaýlaryna kabul edilen talyplaryň 45,6% -i aýallardy. 2022-nji ýyldan başlap, ýokary okuw jaýlarynda, tehniki mekdeplerde we kollejlerde okaýan aýallaryň bilim şertnamalaryny tölemek üçin döwlet tarapyndan 7 ýyl möhlet bilen göterimsiz bilim karzlaryny paýlamak ulgamy döredildi we ýokary okuw jaýlarynda okaýan aýallaryň sany ep-esli artýar.

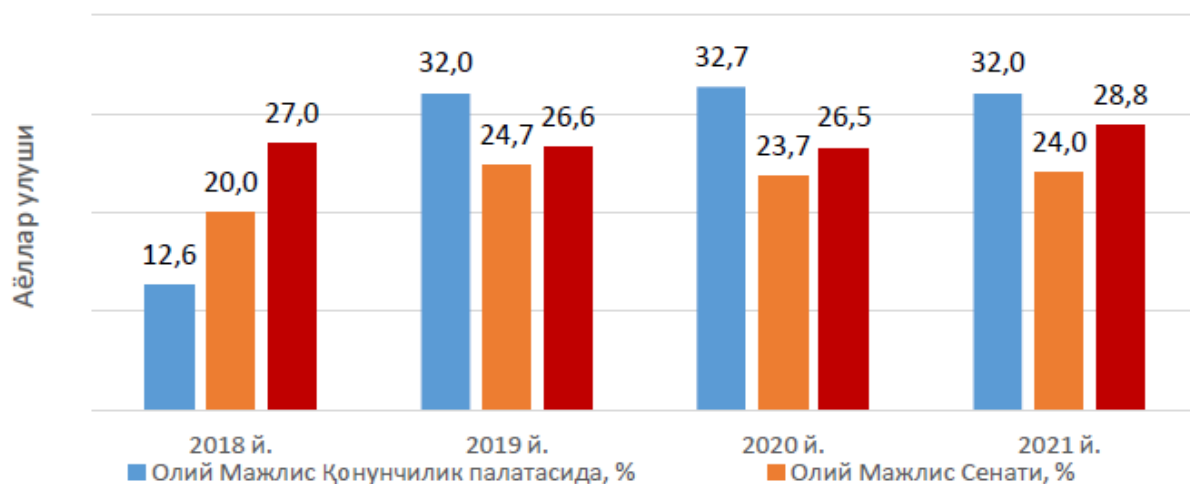


Uniwersitetlerde okaýanlaryň sany [9]

Etrapda hapa we sabzawot öndürmek üçin 35 million rubla çenli karz berildi.

Özbekistanda 3,94 million adam bar, olaryň 92% -i işsiz. Çaga dogurmak hukugyna eýe bolan maşgalalaryň deňligini üpjün etmek, şeýle hem çaga dogurmak hukugyna eýe bolan maşgalalaryň deňligini üpjün etmek maksady bilen, çaga dogurmak hukugyna eýe bolan çagalary öz içine alýan “Jemgyýetçilik rehimdarlyk gullugy” döredilýär. Adatdan daşary ýagdaýlarda öýde zäherlenmeleriň yzlaryny tapmak mümkin [10].

Aýnide takmynan 95,000 adam bar, olaryň 21% -i döwlet gullugynda işleýän maşgalalar. Şeýlelik bilen, olaryň 10%-i döwlet edaralarynda işleýär.



Aýallaryň eýeleýän wezipeleriniň paýy [11]

2024-nji ýylda Bütindünýä bankynyň aýallar, işewürlük we hukuk indeksi Özbegistany aýal-gyzlaryň hukuklary we jyns taýdan deňhukuklyk babatynda möhüm özgertmeleri amala aşyran ilkinji 5 ýurduň hataryna goşdy [12]. Özbegistan aýallaryň hereketlilikiniň, telekeçiliginiň we aktiwleriniň görkezijisinde ýokary bal gazandy. Şeýle-de bolsa, Özbegistanda iş ýerindäki diskriminasiýa, aýlyk we pensiýa, çagalary terbiýelemekde gender deňligi ýaly meseleler boýunça jyns syýasatyny gowulandyrmalydygy görkezilýär.

Aboveokarda agzalan ýurtlarda aýallaryň jemgyýetdäki ornuny we ýagdaýyny berkitmekde ajaýyp üstünliklere garamazdan, dünýäniň köp ýurtlarynda bu meselede entek çözülmän gelýändigini synlamak bolýar. Bar bolan meseleleriň çözülmegine birnäçe faktorlaryň päsgel berýändigini görüp bileris:

- *jemgyýetde aýallaryň diňe öý işleri bilen meşgullanmalydygy barada nädogry pikirleriň döremegi;*
- *zähmet işjeňligi bilen baglanyşykly diskriminasiýa, ýagny aýallaryň ýolbaşçy wezipelere bellenilmegine çäklendirmeleriň bolmagy;*
- *aýal-gyzlary goldamaga we syýasy işjeňligini ýokarlandyrmaga gönükdirilen propagandany dogry guramagyň bolmazlygy;*
- *aýallaryň maşgala we jemgyýetdäki ýagdaýyny kesgitlemäge we berkitmäge gönükdirilen doly ösen kanunçylyk ulgamynyň ýoklugy we ş.m.*

Sözümiziň ahrynda aýallaryň jemgyýetçilik durmuşyna işjeň gatnaşmagynyň diňe bir adam hukuklaryny üpjün etmek üçin däl, eýsem jemgyýetiň durnukly ösüşi üçinem möhüm ähmiýete eýedigini bellemelidir. Durnukly ösüş maksatlarynyň çäginde aýallaryň döwlet dolandyryşyna gatnaşygyny artdyrmak diňe bir jyns deňligini üpjün etmän, eýsem döwlet syýasatyny has täsirli, adalatly we öz içine alyjy görnüşde durmuşa geçirmäge hyzmat eder. Bu nukdaýnazardan aýallar üçin hukuk, ykdysady we sosial goldaw ulgamlaryny has-da güýçlendirmek zerur şertdir. Dünýä ýurtlarynyň öňdebaryjy tejribesi aýallaryň jemgyýetçilik durmuşynda ýagdaýynyň ýokarlanmagynyň diňe bir sosial adalatly güýçlendirmek bilen çäklenmän, eýsem ykdysady ösüş depginini hem ýokarlandyryandygyny we durnukly ösüşe möhüm itergi bolup durýandygyny görkezýär. Gysgaça aýdanyňda, ÖMMD-iň 5-nji maksadyna ýetmek üçin degişli kanunlary gowulandyrmaga, aýal-gyzlary bilime we telekeçilige çekmäge, olaryň syýasy we ykdysady kararlar kabul etmek işine işjeň gatnaşmagyna aýratyn üns berilmelidir. Bu çemeleşmeleriň jyns deňligini üpjün etmek we aýallaryň dünýädäki jemgyýetdäki ýagdaýyny ýokarlandyrmak üçin hyzmat etmegi tebigy zat.

KULLANILAN LITERATÜR:

Achieve gender equality and empower all women and girls // URL: <https://www.globalgoals.org/goals/5-gender-equality/>

Sustainable Development Goals // URL.: https://www.gavi.org/our-alliance/global-health-development/sustainable-development-goals?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA2oW

United Nations Sustainable Development Goals // URL.: https://mentorsinternational.org/un-sdg/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA2oW-BhC2ARIsADSIAWqYm2zudqTpSXlktcuRkdP5CC5hi-rYZ66cC9ggLm-0oawmWSCITAlaAgEfEALw_wcB

С гендерным равенством в Швеции работают давно... // URL.: <https://ru.sweden.se/lyudi-i-obschestvo/ravnopravie/shest-shagpov-k-shvedskomu-ravenstvu>

В Руанде по итогам парламентских выборов женщины составили почти 64% Палаты депутатов // URL.: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/679955>

“Хотин-қизлар ва эркалар учун тенг ҳуқуқ ҳамда имкониятлар кафолатлари тўғрисида”ги Ўзбекистон Республикаси Қонуни // URL.: <https://lex.uz/acts/4494849>

“Хотин-қизларни тазйиқ ва зўравонликдан ҳимоя қилиш тўғрисида” ги Ўзбекистон Республикаси Қонуни// URL.: <https://lex.uz/mact/4494709>

Манба: Статистика агентлиги маълумотлари

Манба: Статистика агентлиги маълумотлари

“Маҳаллаларда ижтимоий хизматларни кўрсатиш ва ижтимоий ҳимояга муҳтож оилаларга ёрдам бериш тизимини янги босқичга кўтариш ҳамда хотин-қизларни касбга ўргатиш ишларини янада жадаллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги Ўзбекистон Республикаси Президенти Қарори // URL.: <https://lex.uz/docs/6086363>

Манба: Статистика агентлиги маълумотлари

Ўзбекистон аёллар, бизнес ва ҳуқуқ индексида энг катта муваффақиятларга эришган 5 та давлат қаторига кирди // <https://ogoh.uz/74014/>

ÖZET

Giderek küreselleşen süreçler, dünyadaki siyasi, ekonomik, sosyal değişimler de kadınların aile ve toplumdaki rolünü önemli konular olarak gündeme getiriyor. Şu anda, Yeni Özbekistan Cumhuriyeti'nde aile, kadın ve gençlerin yetiştirilmesiyle ilgili sorunları çözmeyi amaçlayan önlemler geliştirilmektedir. Bu konuların önemli bir yönü de kadınları ilgilendiren tüm konuların Kamu Politikası düzeyine çıkarılmış olmasıdır. Bu nedenle, bugüne kadar, Özbekistan tarihinde ayrı ayrı incelenmemiş olan kadınlarla ilgili konuların kapsamlı bir bilimsel çalışması ve incelenmesi önem kazanmıştır.

Bugün, bağımsızlık koşullarında, ortaçağ kadınlarının sosyal, politik, ekonomik süreçlere katılımı, aile-evlilik ilişkilerinde yüksek yerleri, cinsiyet ilişkileri gibi konuları yeniden düşünmeye ihtiyaç duyulmuştur. Yakın geçmişte kadınların aile ve toplumdaki konumundaki değişim süreçleri, Orta Asya'da yaşayan yerleşik, göçebe ve yarı yerleşik nüfusun gelenekleri, gelenekleri, şeriattaki Örf ve Adet konuları şimdiye kadar araştırılmamış konulardan bazılarıdır. Bu döneme ilişkin çalışmalar zayıf bir şekilde oluşturulmuş olsa bile, bu periyodik ve bölgesel değişikliklerin, tarihsel çalışmaların bilimsel etkinliğinin her alanda olduğu gibi istikrarlı olacağı şekilde gerçekleştirilmesi önemli kabul edilmektedir.

Bu nedenle, bu süreç devlet politikasının önceliklerinden biri haline geldikçe, Orta Asya tarihini yansıtan el yazması kaynaklar, Orta Çağ'da yaşayan kadınların yaşamları ve faaliyetleri hakkında kapsamlı, sistematik bir çalışma yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Konunun araştırılmasında önemli bir yer, hanlıklara ait, arşiv fonlarında tutulan ve daha hukuki nitelikte olan vakıf belgeleri tarafından işgal edilmektedir. Özellikle miras, satış, Aile-Evlilik, Vakıf gibi Kazak belgelerinin kadın meselesi, hakları, aile ve Toplumdaki yeri üzerine yapılan çalışmalar bu dersin konusunun alaka düzeyini göstermektedir.

Bu zamana kadar kadınların Orta Asya hanlıklarındaki konumu, aile ve toplumdaki yeri, XVI-XX yüzyıl başlarına tarihlenen tarihi kaynakların ve arşiv belgelerinin ayrı bir bilimsel çalışma olarak incelenmemiş olması konunun acil bir bilimsel çalışma olduğunu doğrulamaktadır bugünkü Özbek tarihçiliğinde sayı. Ne de olsa, Orta Asya halklarının tarihinde, bir kadına her şeyden önce bir anne ve dahası bir Kız Kardeş, Kız Kardeş, Eş, Kız, çocuk olarak saygı duyuldu ve onlara özel saygı gösterildi. Böylesine özel bir ilginin ardında kadının kalbinin sınırsız sevgisi, sabrı, azmi, sağduyusu ve yaratıcılığı vardı.

Anahtar Kelimeler: Orta Asya hanlıkları, aile-evlilik ve cinsiyet ilişkileri, aile ve toplum, kadının statüsü

¹⁵ Prof. Dr., Uzbekistan, Tashkent Yunusabad district, Khushnavo street, 2nd proezd, 16, 90/185-58-54, dilorambabajanova52@gmail.com

WOMEN IN HISTORY: FROM THE MIDDLE AGES TO THE PRESENT

ANNOTATION

Increasingly globalized processes, political, economic, social changes in the world are also raising the role of women in the family and society as important issues. Currently, measures are being developed in the New Republic of Uzbekistan aimed at solving problems related to the upbringing of family, women, young people. An important aspect of these issues is that all issues concerning women have been raised to the level of Public Policy. Therefore, in the history of Uzbekistan, a comprehensive scientific study and study of issues related to women, which have not been studied separately, is relevant.

Today, in the conditions of independence, there has been a need to rethink such issues as the participation of medieval women in social, political, economic processes, their high place in family-marriage relations, gender relations. The processes of change in the position of women in the family and society in the recent past, the issues of customs, traditions of the population living in Central Asia are some of the topics that have not been researched so far.

Therefore, this process has become one of the priorities of Public Policy. Until this time, the position of women in the khanates of Central Asia, their place in the family and society, historical sources and archival documents were not studied as a separate scientific work. An important place in this regard is occupied by the foundation documents of the khanates, which are kept in archival funds and have a more legal character. In particular, the study of the issue of women, their rights, their place in the family and society shows the relevance of this issue, such as inheritance, purchase and sale, Family-Marriage, Foundation.

After all, in the history of the peoples of Central Asia, a woman was revered above all as a mother, and, moreover, as a Sister, Sister, Wife, Daughter, child, and they were given special respect. Behind such a special attention was the boundless love, patience, perseverance, prudence and ingenuity of the woman's heart. In particular, in the series of historical periods, brave Toomaris from the great moms, Sitorabonu, the mother of Ibn Sina, Fatimabegim, the mother of Imam Bukhari, Bibi Orifabegim, olima Fatima, Aqila Bibikhonim, loving sister-Khonzoda begim, zukko and wise poets such as Gulbadanbegim: zebunniso, Uvaysi, Nodirabegim, siymos like Samar Bonu are embodied in detail in this article.

Keywords: Central Asian khanates, family and society, status of women, inheritance, sale, Foundation, Kazakh documents, tradition, customs, Sharia laws.

The processes of globalization, political, economic, social changes taking place in the world are also emerging as important issues to increase the role of women in the family and society. In the New Republic of Uzbekistan, measures aimed at solving problems related to the upbringing of families, women, young people have also been developed, which are being implemented into practice. An important aspect of these issues is that all issues concerning women are raised to the level of Public Policy. Therefore, to date, it is relevant to carry out scientific research related to issues related to women, which have not been studied separately in the history of Uzbekistan, to carry out its comprehensive scientific research and study.

Today, great attention is paid to increasing the activity of women in public administration, socio-economic processes. In particular, the **69th goal** of the new Uzbekistan development strategy for 2022-2026 is to "support women, ensure their active participation in the life of society"[1.], marked. Of course, strengthening the socio-political activity of women, the implementation of noble goals reflected in reforms to their support, and above all, the attitude towards women in the history of three thousand years of Uzbek statehood, the appreciation and veneration of women, which has been preserved for various periods, entails the widespread promotion of national upbringing, Customs and traditions among the peoples of the world The belief that "giving women knowledge is making society scientific, enlightened and potential" is to be applied consistently to life[2,150].]. After all, the main goal of the state policy in the new Uzbekistan is to bring attention and practical care to women to a high level, strengthen the role and status of women in society.

It can be noted that in the past, the activities of Uzbek women in Public Administration, Military Affairs, land protection, ownership, construction, business, patronage, education, literature, religion were rarely found in the experience of peoples and states. This is evidenced by the scientific results obtained in the science of history, the processes of which have been undergoing rapid development over the past seven to eight years.

It is known that although the attitude towards women at different times was changing under the influence of the prevailing policy, Uzbek women did not forget about their identity in any situation. Great contributions to the development of the whole world are brought up and brought up by Uzbek women by allomas and great personalities. Ibn Sina's mother is Sitorabonu, Imam Bukhari's mother is Fatimabegim, Khoja Bahuddin Naqshband's mother is Bibi Orifabegim, as well as brave Toomaris, olima Fatima, oqila Bibikhonim, loving sister-Khonzoda begim, Gulbadanbegim, zukko and wise poets: Zebunniso, Uvaysi, Nodirabegim, Anbar otin, Fozila like Samar Bonu, patriotic moms are such Uzbek as a bright embodiment of their women, it has remained in history.

The instructive activities of dozens of matured enlightened Uzbek women, such as Maryam Sultanmurodova, Khairiniso Majidkhanova, Khadicha Alieva, Diloru Yusupova, who stood shoulder to shoulder with the repressed grandfathers of the Soviet era and devoted themselves to the development of the nation, freedom, fought their lives at risk, are an example of a lesson for today's independent country women. In the recent past, such well-known lawyers as Khadicha Suleymanova, country Vosikova, Halima Muhitdinova, who have made a huge contribution to the development of the country's legal field, Rahima Aminova, Melikon Okhunova, Sabohat Azimzhonova, Ra'no Rajabova, such a school created by historical scientists, a rich scientific heritage are still hanging in the preparation of mature personnel for the field. The masterpieces of many poets, such as Sister Zulfiya,

Halima Khudoyberdieva, who throughout her work glorified the dreams, love and loyalty of Uzbek women, endless love for the motherland, are still leading Uzbek women to high heights.

To date, in the context of independence, there has been a need to rethink such issues as the participation of women in social, political, economic processes, their high place in family-marriage relations, gender relations, which lived in the Middle Ages. In the recent past, the processes of gradual increase or decrease in the position of women in family and society, the customs, traditions of the more sedentary, nomadic and semi-sedentary population living in Central Asia, the issues of tradition in sharia are some of the topics that have not been researched so far. Even as studies related to this period have been poorly created, it is considered important that these periodic and regional changes are carried out in such a way that the scientific effectiveness of historical studies is stable, as in all areas.

Therefore, as this process becomes one of the priorities of state policy, manuscript sources reflecting the history of Central Asia dictate a comprehensive, systematic study of the lives and activities of women living in the Middle Ages.

An important place in the research of the topic is occupied by the foundation documents belonging to the khanates, which are kept in primary archival funds and have a more legal character. In particular, the investigation of the issue of women, their rights, role and participation in the family and society is an urgent issue of pile documents such as inheritance, sale, Family-Marriage, Foundation.

After all, until then, the status of women in the khanates of Central Asia, their place in the family and society, historical sources and archival documents on the recent past have not been studied as a separate research work. In this regard, the study of the history of the status of women in the khanates of Central Asia, their role in the family and society in the research of the current period is put on the agenda as an urgent scientific issue in the historiography of Uzbekistan today.

On August 9, 2022, a scientific conference on "the role and services of Uzbek women in the history of statehood" was held at the cooperation of the Senate of the Supreme Assembly, the state committee for family and women, the Republican commission on the role of women in society, gender equality and family issues and the Institute of history of the Academy of Sciences. It was attended by senators and deputies, representatives of the government, women leaders of ministries and departments, active women, representatives of the public[3.].

The exhibition, organized as part of the scientific conference, organized a demonstration of unique foundation documents held in the National Archives of Uzbekistan. The documents of this foundation confirm that their wealth was donated by various categories of women who lived during the emirate of Bukhara, the Khanate of Kokand and Khiva in tribute to madrasa, school and other noble educational

deeds. The event also highlighted the dignity of the Uzbek woman, the image of a woman reflected in ancient material sources, the role of women in the management of state and society, the culture of dress, ornaments and their philosophy, the activities of the Kokand Queen, a thousand months and her daughter-in-law Nodira-Begim in Enlightenment, economic life and state management. The participants were particularly impressed by the social life of the women, the patronage they carried out in the progress of the maorif, the works of creativity, the information about the press performances of the new-minded jadid women.

The participation of women in family-marriage relations, which lived and operated in the Middle Ages on the territory of the khanates of Central Asia, has not been created to this day of separate, complex studies that show their place and role in social, political, economic, legal, cultural, spiritual life. One or another aspect of this topic, as well as some issues, certain periods are reflected in different literature. Studies devoted to women's Masas that lived and operated in the Bukhara Khanate (Khanate from 1501 to 1753 and Emirate from 1753 to 1920) can be included in the ranks of relatively widely studied scientific works. It focuses primarily on the role and role of women in social, political, economic life. It can also be observed that the cited factual material was analyzed as a result of the ideological system of its time, and the issue was not approached from the point of view of Uzbek statehood, gender relations. Of the works in such a direction, Sh.Yusupov's scientific study, "the situation of women in Bukhara in the late 19th–early 20th centuries" [4.45-56], examined the lives of women living in Eastern Bukhara regions, including Hisar, Koran-tepa, Baljuvan, Kolob, Karategin, Gate stations, and their role in family-marriage relations from a scientific point of view on documents relating to the period under study. G.Ostonova's research work "on the situation of women in the Bukhara Khanate in the late 19th–early 20th centuries" [5.46-62], covering the situation of women during the Bukhara Khanate, specifically addressed the issue of dowry, one of the main conditions of marriage. Notable olima R.Mukminova in her academic work "agrarian relations in Uzbekistan in the 16th century" "based on the materials of the" foundation " " [6.69-73] covered the life of land ownership, agrarian relations, peasants and urban artisans that existed in the 16th century on the basis of the foundation documents established by mehr Sultan Khanum, the daughter-in-law of Muhammad Shaybani Khan. Also, in his article on the issues of the role and role of women in the life of Central Asian cities [7.155-158], he noted that the issues of destitute and enslaved (maid) women, buying and selling them, suffering for no reason, are scarce in written sources. G.Jo a new approach to the issue of women's economic status can be observed in raeva's work "the position of women in Bukhara in The Late Middle Ages" [8.106-114], based on the documents of the Bukhara Khanate Foundation in the late Middle Ages.

Khanate of Khiva (1516-1920).) partially covered the issues of the life of women who lived on the territory, their participation in family-marriage relations. Ernazarov, in his research work" creative

activities of women of the Khorezm oasis in the late 19th–early 20th centuries " [9.48-54], argues that only women engage in khalfism, one of the traditions characteristic of the Khwarazm region. Yu.Rakhmonova "everyday life of women of the Khiva Khanate (late 19th–early 20th centuries)"[10.85-88.], which covered in detail issues such as women's daily lives, family, marriage, child-rearing in these periods.

Issues related to contemporary rights of women S.Rashidova, F.Otakhojaev, G.[11.17-23] by the matkarimovas, reflected in their dissertations, monographs and articles. In Particular, F. In his work, otakhojaev touched on problems with the development of the marriage laws of the Republic of Uzbekistan and their further improvement [12.31].

From the analysis of literature on the topic, it is appropriate to talk about the fate of Uzbek women in history, especially women from the Middle Ages to the present, living and creating in recent times, skillful specialists of their profession, although briefly reflecting on their lives, activities, place in society. In particular, Nazimakhon left a huge mark on the desire to liberalize the role of Uzbek women in society. In 1915, a poem written in response to the poem "on the Keeping of women in the veil", in which women with open faces are equated to prostitutes, is published.

Examples of nazimakhoni's work have been published in a number of jadid publications. However, a little more than 20 verses have survived. Sobira Kholdorova received a professional journalistic education, unlike my son. He became the editor-in-chief of the newspaper " new road " and took an active part in the social life of Uzbekistan. In 1930, she was appointed deputy chairman of the Central Committee for mass propaganda, head of the sector for working with women and girls. She began working as a machinist in 1937, becoming the first woman to practice the profession in Uzbekistan. Zulfiya Umidova has harmonized science and practice all her life. During his scientific career, the doctor wrote 80 articles, scientific leadership of 32 candidates and 3 doctoral dissertations[13.].

In our past history, great people have grown up among Uzbek women. Each of them, with their high maturity, potential, talent and a high level of human qualities, exalted the pride and prestige of the nation. The bright urine of our bibikhonim, Gulbadanbegim, Zebuniso, Nodira, Uvaysiy, Anbar otin and other women shines on eternity like bright stars. Today, independent Uzbekistan has made a worthy contribution to the development of Science with its efforts, knowledge and scientific potential. H.Aminova, M.O.Okhunova, R.Yo.Rajabova, R.G.Like Mukminova, and now continues to do this. Yu.Yusupova and hundreds of other historian olima among women R.H. It is worth noting that there is also Murtazaeva.

In total, more than 30 regulatory legal documents have been developed in the new Uzbekistan aimed at radically strengthening the protection of women's rights, improving their living conditions, providing

a wide range of opportunities for education and realizing their potential. In particular, 4 laws, about 10 decrees and resolutions of the president of the Republic of Uzbekistan, 14 decisions of the Cabinet of ministers were adopted[14.]. The renewed Constitution established that women and men are equal, that the state provides women and men with equal rights and opportunities in the management of Public Affairs, as well as in other areas of society and managerial life. The work on this topic, although there are partial studies that show women's participation in the development of society, their role and role in social, political, economic, legal, cultural, spiritual life, serve to reveal one aspect or another of the issue of women in history.

LITERATURE USED:

1. Decree No. 60 of the president of the Republic of Uzbekistan dated January 28, 2022 "on the development strategy of new Uzbekistan for 2022-2026"// <https://lex.uz/docs/5841063>
2. Mirziyoev Sh. New Uzbekistan strategy. - Tashkent: Uzbekistan, 2021. – B.150.
3. The role and services of the Uzbek woman in our history are invaluable// <https://www.xs.uz/uzkr/post/ozbek-ayolining>.
4. Yusupov Sh. Pologenie jentshin v Vostochnoy Buxare v konse XIX I nachale XX V. // Izd.An Tadj.SSR. Otd.obtshestv.nauk. - Dushanbe, 1963. - VIP.1. - S.45-56.
5. Astanova G.O pologenii jentshin v Bukharskom hanstve v konse XIX I nachale XX V.// Centshini Vastaga.OTV.Ed.S.Azimdzhanova. T.1977. - S.125-132; the same author.O Sosialno-ekonomicheskoy I pravovoy polojenii jentshin v Bukharskom hanstve//Islam I jentshini Vostoka. OTV.Ed.M.Khairullaev. T.1990. - S.46-62.
6. Mukminova R. Istoria agrarnich otnosheniy v Uzbekistane XVI V. Po materialam "vakf-name". Tashkent. 1966. In the case of the pardon of Mehr Sultan, Mrs. A.Fitrat has expressed some opinions last. Fitrat A.Tri dokumenta po agrarnomu voprosu v Sredney Azii// Zapiski instituta vostokovedeniya an USSR.Vqp.2.Leningrad.1933. – 69-72.
7. Mukminova G. Tsentralno-Aziatsky gorod I jentshina (XIV-XIX vv)// Urbanisticheskaya kultura Uzbekistana. Material of mezhdunarodnoy nauchnoy conference. Tashkent. 2006. - S.155-158.
8. Djuraeva G. Imenitie jentshini pozdnesrednevekovoy Buxri / / Urbanisticheskaya kultura Uzbekistrana. Material of mezhdunarodnoy nauchnoy conference. Tashkent. 2006. - S.106-114.
9. Ernazarov F. Creative activity of women of the Khorezm oasis of the late XIX–early XX centuries. Women of Uzbekistan: yesterday and today (scientific and practical conference lectures, December 23, 2004). Tashkent.2005. – B.48-54.
- 10.Rahmonova Yu. Everyday life of women of the Khiva Khanate (late 19th–early 20th centuries). History of Khorezm in modern research. Tashkent. 2019. – B.262-268; the same author. Female-breed deities in MOSI beliefs (on the example of Khorezm vohas). Khwarazm Ma'mun Academy newsletter. Khiva, 2018. №4. – B.85-88.

11. Rashidova S. Problems of improving the condition of women in Uzbekistan// gender and Development notice in Uzbekistan. Tashkent. 1999. №2. – B.17-23;
12. Otakhojaev F. Marriage and its legal regulation. Tashkent. 1995. – B.31.
13. The first pioneer women in the history of Uzbekistan// <https://www.gazeta.uz/uz/2023/03/08/they-were>
14. Uzbekistan-the glorified land of female Destiny// www.uzembassy.uz <https://www.uzembassy.uk> " news.

ÖZET

Deyimler, bireyin sözlü ve yazılı anlatım becerisini güçlendiren ve zenginleştiren, içtenlik ve samimiyet katan kalıplaşmış anlatım öğeleridir. Bir dili etkili kullanabilmek için deyimlerin öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir.

Programa yönelik hazırlanan Türkçe ders kitapları incelendiğinde deyimlerin öğretimiyle ilgili çok fazla etkinliğin ve bu etkinliklerin uygulanmasına yönelik yöntemlerin bulunmadığı görülmektedir (Yaman ve Gülcan, 2009). Deyimlerin öğretimini sağlamak amacıyla hazırladığımız bu çalışma ile öğrencilerimizin deyimleri duydukları; fakat anlamlarını bilmedikleri görülmüştür. Bu bağlamda amacımız, deyimlerimizin eğlenceli bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktır.

Deyimlerin öğretiminde geleneksel öğretim şekli düz anlatım ile farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması sonucunu karşılaştıran birçok araştırma mevcuttur. Tüm bu çalışmalar ışığında geleneksel eğitim yöntemlerinin dışına çıkılan bu çalışmayla etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmüştür.

Çözüm önerimiz deyimlerin teknoloji kullanılarak hikayeleştirilmesi, dijital ve özgün çizimlerle zenginleştirilerek anlaşılır ve akıcı bir seslendirmeye Story Jumper web aracıyla birleştirilerek öğrencilerin yararına sunulmasıdır. Proje halihazırda okulumuza devam eden 5,6,7. Sınıf devam eden 15 öğrenciye uygulanmış, yapılan ön test son test değerlendirmesi sonucu etkinliği kanıtlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak önce öğrencilerimizin yanlış bildiği veya anlamını bilmediği deyimler belirlenmiştir. İlgili literatürden bu deyimlerin ortaya çıkış hikayeleri araştırılmış, Sketchbook programından yararlanarak deyimlere uygun özgün görseller tasarlanmıştır. Daha sonra bu görsellerin yanına hikayesi yerleştirilip seslendirilmiştir. Kitap öğrencilere belirli aralıklarla bir kaç kez okutulduktan sonra yapılan son test değerlendirmesi sonucunda deyimlerin ve anlamlarının doğru olarak bilindiğini tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Deyim, Anlam, Dijital, Türkçe

AMACI

Araştırmanın amacı, yanlış bilinen deyimlerin doğru bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktır. Deyimler, kalıplaşmış ifadelerdir ve bu ifadelerde kelimelerin yerleri değiştirilmez veya yerine başka bir sözcük getirilemez. Örneğin, "Başını taştan taşa vurmak" deyimini, "kafasını taştan taşa vurmak" şeklinde kullanılamaz. Deyimlerin anlamları ve doğru kullanımının, öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarından olan Story Jumper ve Skechbook kullanılarak öğrenilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

¹⁶ Öğretmen, MEB, aylin.sahin@gmail.com

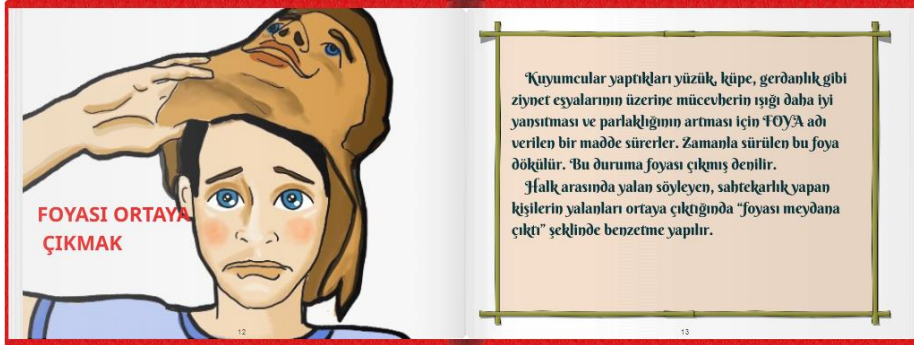
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında okulumuzda eğitim gören, 5,6.7. sınıfa devam eden ve araştırma için gönüllü olan 15 öğrenci ile yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin anlamını bilmediği ve ya yanlış bildiği deyimler Google Forms ile hazırlanan bir form ile tespit edilmiştir. Daha sonra belirlenen on deyim öğrencilerle birlikte hikayesi araştırılmış ve Story Jumper web aracı ile kitaplaştırılmıştır. Skechbook programıyla deyimlere ait görseller oluşturularak kitaba yerleştirilmiş ve hikaye seslendirilmiştir. Oluşturulan dijital kitap iki hafta arayla öğrencilere okutulmuştur. Üç ay sonra Google Forms ile hazırlanıp yapılan son test sonucunda deyimlerin ve anlamlarının tam olarak bilindiği tespit edilmiştir. Verilerin analizi Google Forms ile değerlendirilmiş, % ve sayı değeri olarak belirtilmiştir.

Şekil 1. Kabak tadı vermek deyiminin hikayesi ve görseli



Şekil 2. Foyası ortaya çıkmak deyiminin hikayesi ve görseli



Şekil 3. İki dirhem bir çekirdek deyiminin hikayesi ve görseli



BULGULAR

Tablo 1.

DEYİM	ÖN TEST				SON TEST			
	DOĞRU Sayı/Yüzde		YANLIŞ Sayı/Yüzde		DOĞRU Sayı/Yüzde		YANLIŞ Sayı/Yüzde	
Keçileri kaçırmak	2	%13	13	%87	15	%100	0	%0
İki dirhem bir çekirdek	0	%0	15	%100	15	%100	0	%0
Öküz altında buzağı aramak	4	%27	11	%73	15	%100	0	%0
Çam devirmek	0	%0	15	%100	15	%100	0	%0
Avucunu yalamak	2	%13	13	%87	12	%80	3	%20
Kabak tadı vermek	1	%7	14	%93	13	%87	2	%13
Güme gitmek	3	%20	12	%80	15	%100	0	%0
Dananın kuyruğu kopmak	4	%27	11	%73	15	%100	0	%0
Pabucu dama atılmak	2	%13	13	%87	15	%100	0	%0

Tablo 1 de öğrencilerin verilen deyimlerle ilgili ön test ve son test sonuçları görülmektedir. Öğrencilerden “keçileri kaçırmak” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 2 kişi (%13) iken, son testte 15 kişi (%100) olduğu görülmektedir.

“İki dirhem bir çekirdek” deyiminin anlamını ön testte kimse bilememişken, son testte deyim anlamını 15 kişi (%100) bilmiştir.

“Öküz altında buzağı aramak” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 4 kişi (%27) iken, son testte 15 kişi (%100) olduğu görülmektedir.

“Çam devirmek” deyiminin anlamını ön testte kimse bilememişken, son testte deyim anlamını 15 kişi (%100) bilmiştir.

“Avucunu yalamak” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 2 kişi (%13) iken, son testte 12 kişi (%80) olduğu görülmektedir.

“Kabak tadı vermek” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 1 kişi (%13) iken, son testte 13 kişi (%87) olduğu görülmektedir.

“Güme gitmek” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 3 kişi (%20) iken, son testte 15 kişi (%100) olduğu görülmektedir.

“Dananın kuyruğu kopmak” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 4 kişi (%27) iken, son testte 15 kişi (%100) olduğu görülmektedir.

“Pabucu dama atılmak” deyiminin anlamını bilme oranı ön testte 2 kişi (%13) iken, son testte 15 kişi (%100) olduğu görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında genel olarak tüm deyimlerde anlamı bilme oranında bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Projemizin yapılmasını gerekli kılan sorun öğrencilerimizin dilin en büyük zenginliklerinden biri olan deyimleri yeterince bilmemeleri ve kullanmamaları, anlamlarını yanlış bilmeleri veya yanlış yerde kullanmaları olarak sıralanabilir. Dijital teknolojileri etkin ve aktif kullanan Z kuşağına monoton bir anlatımla, sıkıcı içeriklerle veya sözlük çalışmalarıyla deyimlerin tanıtılması ve kullanmaya teşvik edilmesi mümkün değildir. Z kuşağına hitap etmeyen içerikler bu kuşağın kendi dili ve edebiyatını oluşturmaya kadar gitmektedir. Gençler arasında kendi oluşturdukları deyimler yaygınlaşmaktadır. Duyar kasmak, yargı dağıtmak, cringe olmak, boş yapmak gibi... Bu durum İngilizce kaynaklı kelime kullanımı, argo ve jargona başvurma, genel gramer kurallarından sapmalar ve imla problemlerine neden olmaktadır. Problemi ortaya koymak için yaptığımız ön test sonuçları da müfredatta yer alan bu konunun yeterince öğrenilmediğini ve benimsenmediğini göstermektedir. Nitekim web 2.0 araçlarını kullanarak yaptığımız bu çalışmayla öğrencilerin deyimleri ve anlamlarını “avucunu yalamak” ve “kabak tadı vermek” deyimleri dışında tamamını (%100) bildikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Aksakallı (2019) dijital eğitsel oyunlar öğrencilere teknolojinin yardımı ile eğitimsel hedeflere yönelik bilişsel, davranışsal ve sosyal yeteneklerini ortaya çıkartmakta ve eğlenerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Oyunların eğitime diğer bir katkısı ise öğrencilerin oyun oynarken psikolojik olarak rahatlamaları ve ders dışı bir etkinlikle farkında olmadan öğrenmeleri olduğunu belirtmektedir. Bu problemin çözümü için öğrencilere dijital çağa uygun yenilikçi çözümler üretmek gereklidir. Öğretmenlerin dijital içeriklerden yararlanmaları öğrenci için faydalı olabilir. Web 2.0 araçları gibi dijital platformların etkin kullanımı, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebilir. Deyimlerin anlamlarını öğretmek için eğitsel oyunlar ve interaktif uygulamalar geliştirmek, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasını sağlayabilir. Videolar, animasyonlar ve infografikler kullanarak deyimlerin anlamlarını ve kullanım alanlarını görsel ve işitsel olarak sunmak, öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

KAYNAKÇA

Akçay, A. ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(4), ss. 324- 331.

Aksakallı, G.(2019, April 25). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde oyunların yeri. <https://www.guvenlioyuna.org.tr/blog-detay/egitim-ogretim-faaliyetlerinde-oyunlarin-yeri>.(erişim tarihi: 25.01.2023)

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: TDK Yay.

Aydın, B.Ç., Ünal, T.F. (2015). Şarkılarla deyimlerin öğretimi ve anlamlandırılması. International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015, 430-442.

Baran, Ş., Diren, E. (2020). Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı,Ankara, Anıttepe Yayınları.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. Turkish Studies, volume 8/13, 559-575.

Demir, T., Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe öğretiminde deyimlerin çağrışımla kazandırılması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 3 (2011) 631-649.

MEB(2019) ,TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara, MEB Yayınları.

Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, sayı 11 (2), 59-71.

ÖZET

Bu makale, Babür hanedanının önemli isimlerinden biri olan Cihan Ara Begüm'ün hayatını ve mirasını incelemektedir. Babür İmparatoru Şah Cihan ve Mümtaz Mahal'in en büyük kızı olan Cihan Ara, tüm yaşamını hanedana adanmıştır. Olağanüstü güzelliği ve zekâsıyla sarayın göz bebeği olmuş, büyük bir lider olarak anılmıştır. Mümtaz Mahal, on dördüncü çocuğunu dünyaya getirdikten sonra hayatını kaybettiğinde, Cihan Ara henüz 16 yaşındaydı. Annesinin son anlarında onun ellerini tutarak yanında durdu ve Mümtaz Mahal, son nefesinde ona şu vasiyette bulundu: "Kızım, babana ve kardeşlerine göz kulak ol. Onları asla yalnız bırakma, onlara rehber ol."

Cihan Ara, zamanının en bilgili ve saygın kadınları tarafından eğitilmiş, Türkçe, Farsça, Arapça ve Hintçe dillerine hâkim olmuştur. Edebiyata olan ilgisiyle tanınan prenses, birçok kitap toplamış ve büyük bir kütüphane kurmuştur. Aynı zamanda cami, medrese ve geleneksel Babür tarzı dört bahçeli saray kompleksleri inşa ettirmiştir. Daha sonra Tac Mahal'in inşasında babasına yardımcı olmuş, projenin tamamlanmasını sağlamıştır. Makalede, Şah Cihan'ın hem büyük bir hükümdar hem de yetenekli ustalara saygı gösteren bir lider olduğu, bu nedenle Tac Mahal'in eşsiz güzelliğinin ortaya çıktığı da vurgulanmaktadır. Ayrıca, Şah Cihan döneminde Babür hanedanının Hindistan halkına adil ve merhametli yönetim anlayışı sergilediği de ele alınmaktadır.

Cihan Ara, en büyük erkek kardeşi Dara Şikoh'un tahtın meşru varisi olduğuna inanıyordu. Onun derin felsefi düşüncelere sahip olduğunu ve adil bir hükümdar olacağını düşünerek onu sürekli destekledi. Ancak, küçük kardeşi Evrengzib'in (Aurangzeb) kurnaz ve acımasız biri olduğunu bildiğinden, onun hükümdarlığında halkın büyük acılar çekeceğini öngörmüştü. Korktuğu gibi, Evrengzib tahtı entrikalarla ele geçirdi, babasını hapse attı ve kardeşlerini öldürdü. Cihan Ara'yı da tehlike olarak gördüğünden, onu Şah Cihan ile birlikte Kızıl Kale'de hapse attı.

Cihan Ara, sekiz yıl boyunca yaşlı ve hasta babasına fedakârca baktı. Şah Cihan, oğullarının birbirini öldürmesine ve ailesinin dağılmasına tanık olduğu için gözyaşlarıyla kör oldu, ancak kızı her zaman ona destek oldu. Babası vefat ettikten sonra bile Evrengzib döneminde Babür ailesinin hayatta kalması için mücadele etti. 67 yaşına kadar yaşadı, ancak kişisel hayatını düşünmedi ve asla evlenmedi. Cihan Ara Begüm kitabı, Babür hanedanının saray yaşamını, Türk kimliklerine olan bağlılıklarını ve dönemin politik atmosferini detaylı bir şekilde anlatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: prenses, hükümdar, güzellik, saray, kitap, medrese, usta, taht, hapis, imparatorluk, halk.

¹⁷ Profesör, Tarım Bilimleri Doktoru(Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi), Tashkent Özbekistan Cumhuriyeti, soya-oliva@mail.ru

Tarihte Gölgeye Düşen Bir Prenses: Cihan Ara

Babür hanedanı veya Babür prensesleri hakkında konuşulduğunda Cihan Ara'nın ismi çok nadir anılır. Oysa ki o, tarihin en ünlü isimlerinden Mümtaz Mahal ve Şah Cihan'ın en büyük kızıydı. Ancak hayatı diğer saray kadınlarından oldukça farklıydı ve bu yüzden hakkında fazla yazılı kaynak bulunmamaktadır. Annesi öldüğünde, henüz 16 yaşındaydı ve ölmekte olan annesinin ellerini tutuyordu. Mümtaz Mahal, kızına son bir kez baktı ve "Kızım, babana ve kardeşlerine sahip çık, onları terk etme ve onların rehberi ol" dedi.

Cihan Ara, annesinin ölümünden sonra ailenin büyük kızı olarak tüm sorumluluğu üstlendi. Hiç evlenmedi ve tüm hayatını babasına, dört erkek kardeşine ve iki kız kardeşine adadı. Saray hayatı ve imparatorluk işleri onu her zaman meşgul etti. Önce babasının, ardından kardeşlerinin hükümdarlığı döneminde devlet işlerine katkı sağladı.

Olağanüstü bir eğitim alan prenses, Türkçe, Farsça, Arapça ve Hintçe dillerine hâkimdi. Annesinin ölümüyle birlikte kardeşleri için bir anne figürü haline geldi. Adaleti ve cömertliğiyle halk tarafından sevilen Cihan Ara, "Sahibat al-Zaman" (Zamanın Hanımefendisi) unvanını aldı. Daha sonra, devlet işlerinde etkin rol aldığı için "Padşah Begüm" (Hükümdar Kraliçe) unvanına layık görüldü. Şah Cihan, kızı Cihan Ara'ya her zaman güvenmiş ve annesinin tüm mücevherlerini, servetini ve topraklarını ona bırakmıştır. Tarihçiler, Cihan Ara'nın saraydaki en zengin kadınlardan biri olduğunu kaydetmektedir. Ancak, servet ve taht kavgaları onun tek başına çözebileceği bir sorun değildi.

Evrenzib, entrikalarla tahtı ele geçirdiğinde bütün kardeşlerini öldürüp babasını Kızıl Kale'ye hapsedti. Bu süreçte Cihan Ara, sekiz yıl boyunca yaşlı ve görme yetisini kaybetmiş babasına baktı. Onunla birlikte dua etti, Kur'an'dan ayetler okudu ve Tac Mahal'i görebilmesi için penceresine kadar eşlik etti. Cihan Ara, imparatorluğu kardeşleri arasında bölüştürmeyi önerdi, ancak Evrenzib bu teklifi reddetti ve onu da hapsedti. Kendisini ve yaşlı babasını feda etti, Babür hanedanına olan bağlılığını hayatının sonuna kadar sürdürdü.

Cihan Ara'nın Mirası. Tüm zorluklara rağmen, Cihan Ara, Babür İmparatorluğu'nda kalıcı bir miras bıraktı. Büyük camiler, medreseler, bahçeler ve kütüphaneler inşa ettirdi. Eğitim fırsatları yaratarak halkın geleceğine yatırım yaptı. Türk ve Hint kültürlerini bir arada tutarak milletler ve dinler arasında ayrım yapmadı.

Kendisini yetiştiren kadınlardan biri, Büyük Ekber'in eşi Rukiye Sultan Begüm'dü. Rukiye Sultan, Şah Cihan'ı çocukken büyütmüş ve devlet yönetiminde önemli bir figür olmuştu.

Cihan Ara, devlet yönetimi ve diplomasi alanlarında da babasına destek oldu. Keşmir ve Lahor'un şehir planlamasına yatırım yaparak, büyük restorasyon ve inşaat projeleri gerçekleştirdi. Mimariye olan ilgisiyle, inşa ettirdiği camilerin tasarımlarını bizzat çizdi.

Ölüm ve Vasiyet. Cihan Ara hiç evlenmedi ve tüm hayatını ailesine ve devletine adadı. Bazı kaynaklar, gençken bir savaşçıya âşık olduğunu, ancak onun savaşta öldüğünü belirtir. Başka bir rivayete göre, sıradan bir adamı sevdiği ancak saray kuralları nedeniyle onunla evlenemediği söylenir.

Son dileği, gösterişsiz ve mütevazı bir mezarının olmasıydı. Delhi'deki Zar Zari Baksh Mezarlığı'na defnedildi ve mezar taşı üzerine şu sözler yazıldı:

“Bırakın mezarımı sadece yeşil otlar örtsün, çünkü alçakgönüllüler için bu yeterlidir.”

Cihan Ara'nın hayatı tevazu, fedakârlık ve sadakatin bir sembolü olarak hatırlanır. Babür tarihinin en güçlü kadınlarından biri olarak, onun hikâyesi servet ve tahtın geçici, ancak adalet ve merhametin kalıcı olduğunu gösterir.

Kaynakça:

1. Boltabayev, H. Boltabaev, Kh. Babürlüler. Taşkent. yayınevi zhod. 020.210'lar.
2. Goscogne, Bember. *Büyük Moğollar*. Moskova: Centrpoligraf Yayınevi, 2020. 272 s.
3. Goscogne, Bember. *Büyük Babürlüler* (Çeviri). Taşkent: Bilim ve Teknoloji, 2022. 270 s.
4. Yormatova, Dilorum. *Cihan Ara Begüm veya Sahibetü'z-Zaman*. Taşkent: Bilim ve Teknoloji, 2023. 286 s.
5. Qamchibek, Kenja. *Babürlülerden Biri*.
6. Mashrabov, Z. *Babür'ü Ararken*. Taşkent: Şark Yayınevi, 371 s.
7. Turgun Fayziev. *Timur'un Kraliçeleri*. A. Qodiriy Halk Mirası Yayınevi, 1994, s. 19-21.
8. www.ziyouz.com Dijital Kütüphanesi.

ÇOCUĞUN KENDİNİ İFADE ETME YOLU: DERLEME.

Nezahat Hamiden KARACA ¹⁸, Melek ÇOLAK ¹⁹, Feyza BAYBARS ²⁰, Hilal KARAER ²¹, Şenay YAVUZ ²²,

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde yaratıcılık, yaratıcı hareket tanımları, kuramları, yaratıcı hareket etkinliklerinin açıklanması, öneminin bilinmesi ve uygulayabilmek için uygun ortamların oluşturulması hakkındaki farkındalık sağlanmasının alana, araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere katkı sağlamaktır.

Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan derleme çalışması, literatür taramasının daha kapsamlı olması ve yazarın önyargılarının daha az etkili olması nedeniyle en güvenilir yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Dolayısı ile bu çalışmada derleme çalışması ile çocuğun kendini ifade etme yolunun hangisi olduğu, bu yolda etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu yolu geliştirmek için neler yapılması gerektiği soruları ile tartışılarak detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çocukların kendilerini ifade etmelerinin en doğal ve temel yolu harekettir. Hareket etmek, çocukların dünyayı tanıma ve beden farkındalıklarını keşfetmelerinde önemli bir araçtır. Bu süreçte hareket, sadece fiziksel gelişimlerini değil, aynı zamanda motor yaratıcılık becerilerini de geliştirir (Wang, 2003). Aynı zamanda okul öncesi dönemde gerçekleştirilen spor ve hareket etkinlikleri, çocukların problem çözme becerilerini (Hoffmann ve Russ, 2012; Trevlas ve ark., 2003).

Çocukların kendilerini ifade etmede en doğal araçlardan biri hareket ve bedensel etkinliklerdir. Motor yaratıcılığın geliştirilmesi, çocuğun duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan güçlenmesine katkı sağlar. Çocukların gelişim süreçlerinde hareket özgürlüğünün desteklenmesi, onların yaratıcı düşünme becerilerini artırarak daha özgüvenli, bağımsız ve farklı düşünebilen bireyler olmalarını sağlar. Eğitimcilerin, ailelerin ve toplumun hareket temelli etkinliklere ve oyunlara daha fazla önem vermesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, yaratıcılık, hareket, yaratıcı hareket.

THE CHILDS WAY OF EXPRESSİNG HIMSELF:COMPİLATION

Abstract

The purpose of this research is to contribute to the field, researchers, educators and parents by providing awareness about creativity, creative movement definitions, theories, explanation of creative

¹⁸ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi, Afyonkarahisar, Türkiye,,nhamiden@gmail.com

¹⁹ Öğretmen, Vedia Ahmet Kızılkaya Anaokulu-Afyonkarahisar,,Melekesmaelifeylul@gmail.com

²⁰ Öğretmen, Katip Çelebi anaokulu Yenışehir Diyarbakır,,baybarsfeyza85@gmail.com

²¹ Öğretmen, Vedia Ahmet Kızılkaya Anaokulu-Afyonkarahisar,, karaerhilal@gmail.com

²² Öğretmen, Erkmen TOKİ Nurullah Oymak İlkokulu, senayyavuz59@gmail.com

movement activities in the preschool period, knowing their importance and creating appropriate environments for implementation.

Among the qualitative research methods, the compilation study is seen as one of the most reliable methods because the literature review is more comprehensive and the author's prejudices are less effective. Therefore, in this research, the compilation study tried to explain in detail which way the child expresses himself, what the factors affecting this way are and what should be done to develop this way.

The most natural and basic way for children to express themselves is through movement. Movement is an important tool for children to learn about the world and discover their body awareness. In this process, movement not only improves their physical development but also their motor creativity skills (Wang, 2003). At the same time, sports and movement activities carried out in the preschool period develop children's problem-solving skills (Hoffmann and Russ, 2012; Trevlas et al., 2003).

One of the most natural tools for children to express themselves is movement and physical activities. Developing motor creativity contributes to the emotional, cognitive and social strengthening of the child. Supporting children's freedom of movement during their developmental processes increases their creative thinking skills and enables them to become more self-confident, independent and differently thinking individuals. It can be recommended that educators, families and society give more importance to movement-based activities and games

Keywords: Preschool period, creativity, movement, creative movement

1.GİRİŞ



Resim 1. Kişisel Arşivim

Yaratıcılık, bireyin düşüncelerini özgün ve yenilikçi biçimde ifade edebilme, problemlere farklı çözümler üretebilme yeteneğidir. Geleneksel düşünce sınırlarını aşan, birbiriyle ilişkili olmayan bilgileri yeni ve faydalı şekillerde birleştirme yeteneğini ifade eder (Yıldız-Bıçakçı, 2014). Yaratıcılık sadece sanat ve edebiyat alanlarıyla sınırlı olmayıp günlük yaşamın her alanında karşılaşılan problemlerin çözümünde ve yenilikçi ürünler geliştirmede önemli bir rol oynar (Çağatay-Aral, 1990). Yaratıcılık süreci, bireylerin önceki deneyimlerini kullanarak mevcut durumu değerlendirme, özgün fikirler geliştirme ve sonuçları değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Torrance, 1981).

Yaratıcı düşünme, yaratıcılığın bilişsel boyutunu ifade eder ve çoğunlukla problem çözme süreçlerinde devreye girer. Yaratıcı düşünme, zihinsel esneklik, akıcılık ve orijinallik gibi özellikleri içerir. Bu süreç, bir probleme birden fazla çözüm üretme (ıraksak düşünme) yeteneğini kapsar (Guilford, 1967). Böylece yaratıcı düşünme, bir problemin geleneksel çözümlerinden farklı olarak, yeni ve alışılmadık dışı çözümler üretme yeteneğini yansıtır.

Yaratıcı Düşünme Sürecinin Aşamaları

Wallas'ın (1926) öne sürdüğü yaratıcılık süreci dört aşamada incelenmiştir. Bu dört aşama birlikte ele alındığında, yaratıcı düşünce sürecinin döngüsünü oluşturmaktadır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Hazırlık Evresi: Hazırlık evresi, kişinin çözmek istediği problemle ilgili gerekli bilgi ve materyali topladığı, hedeflerini belirlediği, önceki deneyim ve bilgileriyle bağlantılar kurduğu ilk aşamadır (Csikszentmihalyi, 1997, s. 79). Bu evrede birey, sorunu analiz ederek bilinçli ve aktif şekilde çözüm arayışına girer ve elde edilen bilgiler değerlendirilir. Böylece birey içinde bulunduğu duruma yönelik sorunu belirlemiş ve kuramsal olarak sorunu tanımlamış olmaktadır. Bu evre, yaratıcılık sürecinde temel ve başlangıç niteliği taşır (Wallas, 1926).

Kuluçka Evresi: Kuluçka evresi, bireyin aktif düşünme sürecinden uzaklaşıp, problemin bilinçaltında çözümlenmeye devam ettiği aşamadır. Bu evrede birey dışarıdan bakıldığında konudan tamamen uzaklaşmış gibi görünse de bilinçaltında problemle ilgili süreç işlemeye devam eder. Bir önceki evrede sorunu netleştiren beyin, bu evrede düşünme sürecine ara bile verse, soruna yönelik çalışmasını bilinçaltında sürdürmekte ve bilinçsiz olarak sorunu çözümlenmeye devam etmektedir. Kuluçka dönemi, kimi zaman kısa sürebildiği gibi bazen daha uzun bir süre alabilir ve bu aşama bireyin bilinçli çabası olmaksızın gerçekleşir (Wallas, 1926).

Aydınlanma Evresi: Aydınlanma evresi, yaratıcı fikrin ani ve hızlı bir şekilde zihinde belirdiği, genellikle "ani kavrayış" ya da "içe doğuş" olarak ifade edilen aşamadır. Bu süreçte birey birdenbire çözüme ulaştığını hisseder ve heyecan duyar. Tam bu an bireyin "Aha! Buldum!" dediği andır. Yaratıcı düşünce sürecinin en kısa ve yoğun aşamasıdır. Ortaya çıkan fikirler bu aşamada bilinçaltından bilince çıkarak, kişinin zihninde çözüm için yeni bir yol açar (Wallas, 1926; Csikszentmihalyi, 1997).

Gerçekleştirme Evresi: Gerçekleştirme evresi, ortaya çıkan yaratıcı fikrin test edilip uygulandığı ve somut bir ürüne dönüştürüldüğü aşamadır. Bu evrede birey çözüm önerisini pratiğe döker, elde ettiği sonucu değerlendirir ve ürünün etkinliğini test eder. Eğer uygulanan çözüm başarılı olmazsa süreç yeniden başlayabilir. Bu evre, yaratıcı sürecin tamamlandığı, fikrin somut hale geldiği son aşamadır (Wallas, 1926).

Yaratıcı süreç bileşenleri

Yaratıcılığın ölçülmesi ile ilgili tartışmalar ve çalışmalar hala devam etmektedir. Ancak Torrance (1968) yaratıcılığı ölçebilmek için belli standartlar geliştirmiştir. Buradan hareketle yaratıcılığın dört boyuttan oluştuğunu ve düşünmüş ve bu dört boyutu ile ilgili veri toplama aracı geliştirmiştir. Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma olarak belirtilen dört boyut şunlardır:



Resim 2. Kişisel Arşivim

Akıcılık:Akıcılık, yaratıcı düşünme sürecinde bir durum ya da probleme yönelik ardışık olarak çok sayıda ve farklı çözüm önerileri geliştirebilme becerisidir. Bireyin bir olay, durum veya nesne ile ilgili çok sayıda ve çeşitli türlerde düşünce veya ürün ortaya koyabilme kapasitesidir. Akıcılık, eğitim-öğretim sürecinde uygulandığında, çocukların yaratıcı düşünme süreçlerine daha aktif bir biçimde dahil olmalarını ve çok sayıda fikir ve

çözüm yolu üretmelerini destekler (Turaşlı, 2020; Çelebi Öncü, 2015).

Esneklik:Esneklik, yaratıcı düşünme sürecinde bireyin bir uyarıcı duruma çeşitli alanlardan çok farklı cevaplar verebilme yeteneğidir. Bireyin farklı durum, koşul ve problemlere kolay ve hızlı bir şekilde uyum sağlamasıyla ilişkilidir. Eğitimciler esneklik bileşenini kullandıklarında disiplinler arası düşünme ve bağlantılar kurarak, çocuklara da model oluşturur ve onların çeşitli çözüm yolları üretmelerini teşvik ederler. Esneklik, sadece çok sayıda değil, farklı kategorilerden çözüm önerileri ortaya koymayı ifade eder (Çelebi Öncü, 2015; Turaşlı, 2020).

Özgünlük (Orijinallik):Özgünlük ya da orijinallik, yaratıcı süreç sonunda ortaya konan ürün veya fikirlerin alışılmışın dışında, sıra dışı ve farklı oluşunu ifade eder. Bir düşünce ya da ürünün özgün kabul edilebilmesi için, yaygın olmayan, nadir ve önceden düşünülmemiş olması gerekir. Özgünlük bileşeni, yaratıcı sürecin diğer bileşenlerine göre daha dikkat çekici olup, eğitim etkinliklerinde özellikle vurgulanır ve ön planda tutulur (Çelebi Öncü, 2015; Turaşlı, 2020).

Detaylandırma/Zenginleştirme:Detaylandırma ya da zenginleştirme, yaratıcı düşünme sürecinde ortaya çıkan ürünü oluşturan öğeleri kullanabilme becerisidir. Bu bileşen, ürünün parçalarını detaylı şekilde ele alarak zenginleştirmeyi ve derinlemesine düşünmeyi kapsar. Detaylandırma sayesinde yaratılan ürün daha kapsamlı ve ayrıntılı hale gelir. Bu süreçte birey, ele aldığı konuyu ya da problemi farklı yönleri ve ince ayrıntılarıyla ele alır. Eğitim-öğretim sürecinde bu bileşene yer verildiğinde, çocukların problem durumlarına bakış açıları daha derinlikli ve çok boyutlu hale gelir (Çelebi Öncü, 2015; Turaşlı, 2020).

Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı kişiler, öz benlik farkındalığı ve ifade yeteneği yüksek olan, problemlere özgün ve farklı çözüm yolları geliştiren, yaratıcı düşünme becerilerini önemseyen ve kişisel gelişimlerine dikkat eden bireylerdir (Mayesky, 2015; Daniels ve Peters, 2015;). Ayrıca bu bireylerin belirgin özellikleri arasında şunlar yer almaktadır:

- Hayal gücünün gelişmiş olması
- Yalnızlığı tercih etmeleri
- Hayallere dalmaları
- Kararlı ve sabırlı olmaları
- Enerjik ve bağımsız hareket etmeleri
- Risk almaya yatkın olmaları
- Açık fikirli ve esnek düşünmeleri
- Meraklı olmaları
- Mizah ve espri anlayışlarının gelişmiş olması
- Karmaşıklığa ilgi duymaları
- Sanata ilgi göstermeleri ve estetik yaklaşımlar sergilemeleri
- Duyarlı ve hassas olmaları
- Empati kurabilmeleri
- Zihinsel ve bilişsel becerilere sahip olmaları
- Fırsatları görebilme yetisine sahip olmaları
- Problem çözme becerilerinin gelişmiş olması



Resim 3. Kişisel Arşivim

Yaratıcı kişiler genellikle para kazanma ya da şöhret gibi dışsal motivasyonlar yerine, yaptıkları işten keyif aldıkları için harekete geçerler (Csikszentmihalyi, 1997). Yaratıcı kişiler genellikle alışılmış yollar yerine yeni ve farklı yolları tercih ederler. Başka insanların düşünce ve davranışlarından kendilerini soyutlar, sürü psikolojisinden uzaklaşırlar ve yaratıcı süreçte yalnız kalmayı tercih ederler (Osho, 2015). Bununla birlikte, yaratıcı süreç içerisinde sadece kendilerine odaklanmazlar; olayları ve durumları kendilerinin dışına çıkarak değerlendirme eğilimindedirler (Özcan, 2000). Son olarak, yaratıcı kişilerin zihinleri sınırsız ve bağımsız çalışma özelliği gösterir, problemlere çok farklı çözüm önerileri getirebilme yeteneğine sahiptirler ve bu yetenekleri sayesinde özgüven kazanırlar (Yanık, 2007).

Motor Yaratıcılık Nedir?

Motor yaratıcılık, yaratıcılığın beden dili ile ifade şeklidir. Motor yaratıcılık, bireyin duygu ve düşüncelerini bedensel hareketlerle özgün ve yenilikçi biçimlerde ifade etme becerisidir. Bu beceri, çocukların özellikle dans, drama ve serbest oyun gibi etkinliklerle doğal olarak ortaya koydukları bir yaratıcılık türüdür. Greer-Paglia'ya (2006) göre motor yaratıcılık, bedensel hareketlerle duygu ve düşüncelerini rekabetten uzak, kendiliğinden ve özgür biçimde ifade edebilmeleridir. Bu süreçte çocuklar, karşılaştıkları yeni durumlara uygun hareket yolları geliştirerek problemlerle başa çıkma becerilerini artırır (Hristovski ve ark., 2011).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Alan yazında okul öncesi dönemde yaratıcılık ile hareketle ilgili çalışmalar mevcuttur. Okul öncesi dönemde yaratıcılığın desteklenmesi, çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesine, özgüven kazanmalarına ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Torrance, 1981;

Saracho, 2002). Yaratıcılık, çocukların merak duygusunu güçlendirir ve çevrelerini keşfederken özgürce düşünmelerine olanak sağlar. Bu dönem boyunca, çocukların yaratıcı etkinliklerle meşgul olmaları, onların zihinsel esnekliklerini artırarak hayatlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan yaklaşımlarına yardımcı olur (Hoffmann ve Russ, 2012). Okul öncesi dönemde yaratıcı etkinliklerle desteklenen çocuklar, okul başarılarında ve sosyal ilişkilerinde daha yüksek performans sergileyebilir ve yenilikçi düşünce becerilerini geliştirerek yaşam boyu sürecek öğrenmenin sağlam temellerini atarlar (Saracho, 2002; Greer-Paglia, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuklar, hareket yoluyla çevrelerini keşfeder, yeni beceriler öğrenir ve duygularını ifade ederler. Motor yaratıcılık, çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlar ve bu yolla sosyal-duygusal gelişimlerini destekler (Pica, 2000). Çocukların oyun sırasında ortaya koydukları motor yaratıcılık, onların özgüvenlerini artırır, bağımsız düşünmelerine yardımcı olur ve sosyal ilişkilerini güçlendirir (Hoffmann ve Russ, 2012; Trevlas ve ark., 2003).

2.1. Çocukların Kendileri İfade Etme Yolu Neden Harekettir ve Hareket ile Yaratıcılık Arasında Ne Gibi İlişki Bulunmaktadır?

Bireyin vücudu, anatomik ve fizyolojik yapısı nedeniyle gün içerisinde düzenli harekete ihtiyaç duymaktadır. İnsanlık tarihinin başlangıcında hareket etmek, hayatta kalmanın temel koşullarından biri iken, günümüzde insanların daha hareketsiz bir yaşam tarzını tercih ettiği görülmektedir. Bu durum ise bireylerin sağlık durumlarında bozulmalara yol açmakta, iş ve eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyler var olmaya başladığı ilk zamanlarda beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli fiziksel faaliyet göstermek zorundaydılar. Meyve toplamak amacıyla ağaçlara tırmanmak veya avlanmak üzere uzun mesafeler kat etmek, fiziksel gücü ve hareketliliği zorunlu kılıyordu. Bu aktiviteler yalnızca kas sistemini güçlendirmekle kalmıyor, aynı zamanda beynin sürekli olarak aktif kalmasını sağlıyordu. Bu süreçte karşılaşılan yırtıcı hayvanlar veya doğal zorluklar, eski insanların zihinsel becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmiştir. Günümüz yaşam biçiminin ise insan anatomisi ve iskelet yapısının gerektirdiği hareketlilikle uyum sağlamadığı açıktır. İnsan vücudu, sürekli düz zeminlerde yürümek veya masa başında uzun saatler geçirmek için değil, çok daha çeşitli ve hareketli ortamlarda aktif olmak için tasarlanmıştır (Franklin et al., 2015; Hollander et al., 2017). Son yıllarda yapılan araştırmalar, hareketsiz yaşam tarzının insan beyninde küçülmeye ve bilişsel yeteneklerde azalmaya sebep olduğunu göstermektedir (Korte, 2020). Düz zeminlere sahip olan okul, iş yeri ve alışveriş merkezleri gibi modern mekanların özellikle çocukların motor becerilerini geliştirmesini zorlaştırdığı ve kasların gelişimini engellediği belirtilmektedir (Hullumani, 2020). Günümüzde insanların yürüyen merdiven ve asansör gibi teknolojik araçları kullanarak basit fiziksel aktivitelerden bile kaçınmaları durumu daha da kötüleştirmektedir. Bu hareketsiz yaşam şekli, bireylerin sağlığını olumsuz etkilediği gibi eğitim ve iş yaşamında başarılarını da azaltmaktadır.

Çocukların günlük yaşantılarında hareketsiz kalmaları, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocukların erken yaşlardan itibaren hareket ve spor etkinlikleriyle desteklenmesi, onların motor yaratıcılıklarını geliştirmenin yanı sıra genel sağlık ve gelişimleri açısından da büyük önem taşır (Üstündağ ve ark., 2011). Hareket etkinlikleri, çocukların bedenlerini keşfetmelerine, çeşitli fiziksel becerileri deneyimlemelerine ve bunları yeni durumlara



Resim 5. Kişisel Arşivim

uyarlamalarına fırsat sunar. Çocuklar hareket ederken, bedenlerinin sınırlarını keşfeder ve yeni hareket kombinasyonları yaratarak motor yaratıcılıklarını geliştirirler (Pica, 2000). Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların hareket etmeye yönelik ilgileri doğal olarak yüksektir ve bu nedenle hareket ve spor etkinlikleri, motor yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi için ideal fırsatlar sunmaktadır.

Çocukların kendilerini ifade etmelerinin en doğal ve temel yolu harekettir. Hareket etmek, çocukların dünyayı tanıma ve beden farkındalıklarını keşfetmelerinde önemli bir araçtır. Bu süreçte hareket, sadece fiziksel gelişimlerini değil, aynı zamanda motor yaratıcılık becerilerini de geliştirir (Wang, 2003). Aynı zamanda okul öncesi dönemde gerçekleştirilen spor ve hareket etkinlikleri, çocukların problem çözme becerilerini (Hoffmann ve Russ, 2012; Trevlas ve ark., 2003), işbirliği yapabilme, sosyal etkileşimlerini artırma ve takım çalışmalarına katılma gibi sosyal becerilerini (Muhamad ve ark., 2017), kendilerini ifade etme biçimlerini çeşitlendirerek, öz güvenlerinin artmasına, iletişim yeteneklerini geliştirmelerine ve sosyal-duygusal açıdan daha sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur (Hoffmann ve Russ, 2012). Bu etkinliklerde çocuklar, özgün fikirlerini hareketlere dönüştürür ve farklı hareket kalıpları deneyerek esneklik, akıcılık ve özgünlük gibi yaratıcılık bileşenlerini geliştirirler (Torrance, 1981). Yapılan çalışmalar, motor yeterliliği yüksek olan çocukların daha yaratıcı ve özgün yanıtlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Öngül ve diğerleri, 2017).

Çocuklar, hareketi sadece bir oyun veya eğlence aracı olarak değil, kendilerini ifade etmek için temel bir yöntem olarak kullanırlar. Hareket, çocuğun duygularını, düşüncelerini ve yaratıcılığını dışa vurmasının ilk ve doğal yoludur (Pica, 2000). Çünkü çocukların hareket etmeye doğal olarak ilgili oldukları bilinmektedir. Bu dönemde, çocukların gelişimine uygun hareket etkinlikleri ve zenginleştirilmiş deneyimlerle desteklenmesi, çocukların bedenlerini daha iyi tanımlarına ve rahat hissetmelerine yardımcı olur. Böylece hareket aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade edebilirler ve motor yaratıcılıkları gelişir (Torrance, 1981; Justo, 2008). Bu bağlamda, hareket ve yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların fiziksel aktiviteleriyle yaratıcılıkları arasında güçlü bir bağ bulunmasının nedeni, motor hareketlerin beynin bilişsel ve yaratıcı bölgelerini aktive etmesi ile ilgilidir

(Torrance, 1981). Hareket sayesinde çocuklar, birçok farklı ve orijinal motor yanıtlar üretme şansı bulurlar ve bu durum da yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olur (Guilford, 1967).

Günümüzde çocukların hareket olanaklarının azalması, aşırı yapılandırılmış ortamlarda bulunmaları ve yetişkin denetiminde olmaları, doğal yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Twisk, 2001). Bu yapılandırılmış ve sınırlayıcı ortamlar, çocukların doğrudan bedenlerini keşfetme ve özgürce hareket etme fırsatlarını azaltmaktadır. Spor veya hareketli yaşamın olumlu etkilerinin sayısız katkısının ve yetişkinlikte ortaya çıkan birçok ciddi hastalığın temelinin küçük yaşlara dayandığının (Thompson ve ark., 2005) bilinmesine rağmen çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin son yıllarda belirgin düzeyde azaldığı (Janssen, Katzmarzyk, Boyce, King, Pickett, 2004), çocukların zamanlarının çoğunu hareketli etkinlik yerine evde tablet, play-station, bilgisayar ile oynama ve televizyon izleme gibi durağan aktivitelere yönelindikleri (Karaca ve Aral, 2020) vurgulanmaktadır. Aksine spor veya hareketli aktiviteler yapan çocuklar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise; spor yapan öğrencilerin psikolojik olarak daha iyi oldukları (Kara,2020; Bostancı ve diğerleri., 2017), bilişsel ve akademik başarılarının daha iyi olduğu (Kara,2020; Şenses, 2009), motor becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğunu (Öngül ve diğerleri., 2017;Uçan, Buzdağlı ve Ağgön,2018), iletişim becerilerinde (Çiçek,2018), dışa dönüklük ve açıklık kişilik özelliklerine sahip olduklarını (CourneyaandHellsten, 1998; Saygılı, Atay, Eraslan ve Hekim,2015), liderlik özelliklerinin daha güçlü olduğunu (Murray, 2006) saptayan çalışmalar bulunmaktadır.

Çocuklar için hareket etmek sadece fiziksel sağlığın değil, yaratıcı düşüncenin ve kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişimi açısından da kritik öneme sahiptir. Çocukların hareket özgürlüğünü destekleyen ve yaratıcılıklarını geliştiren ortamların sağlanması, yaşam boyu sağlıklı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek adına eğitim süreçlerinin temelinde yer almalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların fiziksel ve motor becerilerini geliştirecek ortamların yaratılması, motor yaratıcılığın (Cheung, 2010), dolayısı ile çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilme becerilerin desteklenmesinde büyük önem taşımaktadır

2.2. Yaratıcılığın Gelişmesini Etkileyen Etmenleri



Resim 7. Kişisel Arşivim

Craft'a (2003) göre yaratıcılık, bireyde doğuştan gelen bir yetenek olup yaratıcılık düzeyi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bireyde var olan yaratıcılık, farklı durumların etkisiyle ilerleme gösterebilmekte ya da daha da kötüye giderek körelebilmektedir. Bu durumlar aşağıda açıklanmıştır.

Bireyin Rolü: Bireylerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde kalıtım, cinsiyet, doğum sırası, yaş ve zekâ gibi çeşitli bireysel etmenler etkili olmaktadır. Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu kabul edilmekte ve kalıtım yoluyla sadece ebeveynlerden değil, soya ait tüm bireylerden aktarılabildiği vurgulanmaktadır (Çağatay-Aral, 1990). Toplumsal cinsiyet rolleri de bireylerin yaratıcılığını sınırlayabilmekte, erkek ve kız çocuklarının belirli kalıplara sokulması yaratıcılık gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2014). Ayrıca doğum sırası, ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla baskı uygulamaları sebebiyle, sonradan doğan ya da tek çocukların yaratıcılık bakımından daha avantajlı olmasına neden olmaktadır (Gürsoy, 2001). Yaş açısından değerlendirildiğinde ise küçük çocukların yaratıcılık düzeyleri yüksekken yaş ilerledikçe mantıklı ve gerçekçi düşünme baskın hale gelerek yaratıcılığı azaltabilmektedir (Bell, 1995). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu, yüksek zekânın her zaman yüksek yaratıcılıkla ilişkilendirilemeyeceği ve zekânın yaratıcılık için tek başına belirleyici olmadığı ifade edilmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2014).

Ailenin Rolü: Aile, çocuk gelişiminde en temel ve güçlü etkiye sahip yapıdır. Özellikle anne-baba-çocuk arasındaki etkili iletişim ve paylaşımlar çocuğun gelişimini şekillendirmekte ve yaratıcılık becerilerinin ilk temellerini oluşturmaktadır (Yıldız ve Şener, 2003). Ailenin demokratik, güvenli ve rahat bir ortam sağlaması çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde desteklerken, eleştirel ve baskıcı tutumlar ise yaratıcılığı engellemektedir (Harmanlı, 2002). Yaratıcı çocuklar sıklıkla otoriteyi sorgulayan, sınırları zorlayan davranışlar gösterebildiği için aileler bu davranışları yanlış değerlendirebilmekte, bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının bireysel özelliklerini kabul ederek onların bağımsızlaşmasını desteklemeleri gerekmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2014). Ayrıca ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yaratıcılık üzerinde önemli etkiye sahip olup, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinde avantajlı oldukları gözlemlenmiştir (Can-Yaşar ve Aral, 2011).



Resim 8. Kisisel Arsivim

Çevrenin Rolü: Çevre, bireylerin yaratıcılığı üzerinde genetik dışı tüm etmenleri içeren önemli bir rol oynamaktadır. İklim, coğrafi ve toplumsal koşullar gibi çevresel unsurlar, insanların karakterini ve davranışlarını şekillendirmektedir (Gürsoy, 2001). Toplumun, kültürün ve geleneklerin çocuklardan beklediği standart davranışlar, yaratıcı çocukların özgün doğasıyla çelişebilmekte, bu da onların

uyum sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2014). Ayrıca yapılan araştırmalar, kentsel çevrede yetişen çocukların, kırsal çevrede büyüyen çocuklara göre daha yüksek yaratıcılık sergilediğini göstermiştir. Kırsal alanlarda otoriter ve baskıcı aile yapılarının daha fazla olması, çevresel uyaranların yetersizliği nedeniyle çocukların yaratıcı potansiyellerini sınırlandırmaktadır (Çakmak, 2005).

*Eğitimin Rolü:*Eğitim, çocuğun yaratıcılığının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Torrance (1965), yaratıcılığın erken çocukluk döneminde zirve yaptığını ancak okul dönemiyle birlikte düşüşe geçtiğini vurgulamaktadır. Okul sistemleri genellikle çocukları yakınsak düşünmeye yönlendirerek yaratıcılıklarını sınırlandırmakta ve standartlaşmış bilgiye odaklanmaktadır (Yıldız-Bıçakçı, 2014). Bu



Resim 9. Kişisel Arşivim

nedenle yaratıcı çocuklar okulda kendilerini sıkışmış hissedip içe kapanabilmekte veya uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Öğretmenlerin çocukların yaratıcılığını destekleyici tutumları, eleştirel olmayan yaklaşımları ve problem çözmeyi teşvik eden bir ortam sağlamaları, çocukların yaratıcı düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkilemektedir (Doğan, 2005). Ayrıca okul öncesi eğitim programlarının çocukların yaratıcılığını artırdığı gözlemlenmiştir (Can-Yaşar ve Aral, 2010). Yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarının oluşturulmasında fiziksel koşulların da önemi büyüktür; sınıfların rahat, estetik ve ilgi çekici materyallerle donatılması çocukların yaratıcı potansiyellerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Argun, 2012).

Çocukların motor yaratıcılıklarını geliştirmek için okul öncesi eğitim ortamlarında hareket etkinliklerine geniş yer verilmesi gerekir. Özellikle serbest oyun etkinlikleri, çocukların yaratıcı hareketlerini en üst düzeye çıkarmalarında etkili olmaktadır. Bu tür etkinliklerde çocuklar, farklı durumlara uyum sağlayabilmek için yeni hareketler geliştirir ve bedenleri aracılığıyla yaratıcı düşüncelerini ifade ederler (Saracho, 2002; Torrance, 1981). Öğretmenlerin çocukların motor yaratıcılıklarını destekleyici ve teşvik edici tutumlar benimsemeleri, çocukların bu alandaki gelişimlerini olumlu yönde etkiler ve yaratıcılığın daha kalıcı hale gelmesini sağlar.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan derleme çalışmasıdır. Literatür taramasının daha kapsamlı olması ve yazarın önyargılarının daha az etkili olması nedeniyle en güvenilir yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Erken çocukluk dönemi, çocukların yaratıcılığını desteklemek için ideal bir dönemdir. Bu dönemde yaratıcı becerilerin gelişimi için uygun ortamların sunulması kritik öneme sahiptir. Çocuklara sunulan ortamların demokratik, özgür ve destekleyici olması, yaratıcılık potansiyellerini olumlu yönde etkiler (Saracho, 2002). Çocukların özgürce keşfedebilecekleri, deneme-yanılma yapabilecekleri, çeşitli materyallerle etkileşime geçebilecekleri zengin öğrenme ortamları oluşturmak gereklidir (Torrance,

1981). Ayrıca, çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için ebeveynlerin ve öğretmenlerin destekleyici ve esnek tutumları önemlidir. Bu süreçte, çocukların düşüncelerine değeri verilmesi ve onları hata yapmaya cesaretlendiren bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir (Saracho, 2002; Torrance, 1981). Serbest oyun etkinlikleri, özellikle rol yapma ve dramatik oyunlar, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmenin en etkili yollarından biridir (Hoffmann ve Russ, 2012; Trevas ve ark., 2003). Bu tür etkinlikler, çocukların farklı bakış açılarını keşfetmelerine, problemlerle başa çıkma yeteneklerini artırmalarına ve yaratıcı çözümler geliştirmelerine olanak sağlar. Okul öncesi dönemden başlayarak yaratıcılığın desteklenmesi, çocukların ileriki yaşamlarında yenilikçi ve yaratıcı bireyler olmaları için önemlidir. Bu süreçte ebeveynlerin ve eğitimcilerin desteği kritik rol oynar.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, çocukların kendilerini ifade etmede en doğal araçlardan biri hareket ve bedensel etkinliklerdir. Motor yaratıcılığın geliştirilmesi, çocuğun duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan güçlenmesine katkı sağlar. Çocukların gelişim süreçlerinde hareket özgürlüğünün desteklenmesi, onların yaratıcı düşünme becerilerini artırarak daha özgüvenli, bağımsız ve farklı düşünebilen bireyler olmalarını sağlar. Eğitimcilerin, ailelerin ve toplumun hareket temelli etkinliklere ve oyunlara daha fazla önem vermesi, çocukların yaratıcılığını doğrudan desteklerken, yaşam boyu devam edecek sağlıklı ve üretken bireylerin yetişmesine zemin hazırlayacaktır. Bu nedenle eğitim süreçlerinin temelinde, çocukların hareketle yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri özgür ve destekleyici ortamların oluşturulması kritik önem taşımaktadır.

Eğitimciler İçin Öneriler:

- Çocukların günlük rutinlerine serbest hareket oyunları ve yaratıcı drama etkinliklerini ekleyerek motor yaratıcılıklarının doğal olarak ortaya çıkması sağlanabilir,
- Eğitim ortamını sık sık değiştirerek (açık hava, sınıf içi düzenlemeler gibi) çocukların yeni ve farklı hareket kombinasyonları geliştirmelerine olanak tanınabilir,
- Yaratıcı hareket süreçlerinde rekabet yerine iş birliğini vurgulayarak çocukların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanabilir,
- Bol bol problem cümlesi verilerek ve doğaçlama örnekleri sunularak bedenleri ile ifade etmelerine fırsat sağlanabilir.

Aileler İçin Öneriler:

- Çocuğunuzun evde yaratıcı hareket etmesine olanak tanıyacak güvenli ve esnek alanlar oluşturulabilir ve bu alanları sürekli kullanmaları için teşvik edilebilir,
- Çocukların hareketsiz kalmamaları, dijital materyallerden uzaklaştırmak için onların hareketli oyunlarına katılabilir, onları yönlendirmek yerine eşlik eden bir rol üstlenebilirsiniz,

- Hareket yoluyla ifade edilen fikirleri takdir edebilir, çocuğunuzun farklı düşünme ve hareket etme çabasını destekleyici bir dil kullanabilirsiniz.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Motor yaratıcılığın uzun vadeli akademik, sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini araştıran boylamsal çalışmalar yaparak eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlanabilir,.
- Farklı sosyo-kültürel ortamlarda motor yaratıcılık düzeylerini karşılaştırarak bu alanda daha kapsayıcı eğitim programları geliştirilmesi sağlanabilir,
- Motor yaratıcılığın diğer yaratıcılık türleriyle (bilişsel, sanatsal) etkileşimini inceleyen disiplinler arası çalışmalara odaklanarak eğitimcilere yeni bakış açıları kazandırabilirsiniz.

KAYNAKÇA

Argun, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Ankara: Anı Yayınları.

Bostancı Ö., Oda B., Kenan, Ş. ve Erail, S. (2017). 11–13 yaş öğrencilerin spor yapma durumlarına göre iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 205-217.

Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.

Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.

Cheung, R.H.P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385.

Courneya KS, Hellsten LAM. (1998). Personality Correlates of Exercise Behavior, Movives, Barriers and Preferences, *An Application of the Five-Factor Model .Personality and Individual Differences*, 24(5), 625-633.

Craft, A.(2003). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPrennial.

Çağatay Aral, N. (1990). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız Ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Çakmak, A.(2005). Anasınınına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği). Doktora Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 146 s, Ankara.

- Çelebi Öncü, E. (2015). Yaratıcılığa kavramsal bakış. E. Celebi Oncu (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 11-21). Ankara: Hedef CS.
- Çicek, G. (2018). Spor Yapan ve Yapmayan Yetişkin Bireylerin İletişim Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması (Comparison of Communication Skills Levels Between Adults Doing Sports and Do not Sports), *Turkish Studies*. 13(19), 835-842.
- Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek raising creative kids* (U. Ogurlu & F. Kaya, Cev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı düşünme eğitimde yeni yönelimler*. Demirel, Ö. (eds.), 270 s, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Franklin S, Grey MJ, Heneghan N, Bowen L, Li FX. (2015). Barefoot vs common footwear: A systematic review of the kinematic, kinetic and muscle activity differences during walking. *Gait Posture*. Sep;42(3), 230-9. doi: 10.1016/j.gaitpost.2015.05.019
- Greer-Paglia, K. (2006). *Examining the effects of creative dance on social competence in children with autism: A hierarchical linear growth modeling approach*. ProQuest Information & Learning, US.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. 89-107 s, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Harmanlı, Z. (2002). Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. 226 s, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6(2), 175.
- Hollander, Karsten & Heidt, Christoph & van der Zwaard, Babette & Braumann, K-M & Zech, Astrid. (2017). Long-Term Effects of Habitual Barefoot Running and Walking: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 49. 752-762. 10.1249/MSS.0000000000001141.
- Hristovski, R., Davids, K., Araujo, D., & Passos, P. (2011). Constraints-induced emergence of functional novelty in complex neurobiological systems: a basis for creativity in sport. *Nonlinear Dynamics-Psychology and Life Sciences*, 15(2), 175.
- Hullumani V, Sharath & Chippala, Purusotham. (2020). Effects of barefoot walking on the flat foot in school going children: A Randomised control trial. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*. 11. 1805-1812. 10.26452/ijrps.v11iSPL4.4382
- Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Boyce, W. F., King, M. A., & Pickett, W. (2004). Overweight and obesity in Canadian adolescents and their associations with dietary habits and physical activity patterns. *Journal of adolescent health*, 35(5), 360-367.
- Justo, C.F. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 29-50.

- Kara, N.Ş. (2020). Spor yapan ve yapmayan bireylerde yaşamın anlamı, affetme esnekliği, bilişsel esneklik ile psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Karaca, N. H. ve Aral, N.(2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 82-96. DOI: 10.37754/ 775458.2020.525
- Korte, M. (2020). The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand?. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 101-111.
- Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children. USA: Cengage Learning*,
- Muhamad,J., Razali,M. & Raja Adnan, YM R.A.N.(2017). Needs and criteria in developing creative movement module for preschool children.*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(2), 570-581.
- Murray N. P. (2006).TheDifferentialEffect Of Team CohesionAndLeadershipBehavior İn High School Sports. *IndividualDifferencesResearch*.
- Osho (2015). *Yaratıcılık* (S. Mıhladı, Cev.). İstanbul: Ganj.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce*. İstanbul: Avcıol.
- Öngül, E., Bayazıt B., Yılmaz O. ve Güler M. (2017). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi, *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 45-52.
- Pica, R. (2000). *Experiences in movement: withmusic,activitesandtheory*. DelmarCengage Learning.
- Saracho, O. (2002). Youngchildren'screativityandpretendplay. *Early Child Development andCare*, 172 (5),431-438.
- Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M., & Hekim, M. (2015). Düzenli olarak spor yapan ve yapmayan öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 161-170.
- Şenses, M. (2009). *Trabzon merkezde bulunan bazı ilköğretim okullarında 7. ve 8. sınıfta okuyan lisanslı sporcu öğrencilerle lisansız öğrencilerin okul ders başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Thompson, A. M., Rehman, L. A., &Humbert, M. L. (2005). Factorsinfluencingthephysicallyactiveleisure of childrenandyouth: A qualitativestudy. *Journal of LeisureStudies*, 27(5), 421-438.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinkingcreatively in actionandmovement*. Bensenville, IL: ScolasticTesting Service
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinalexamination of thefourthgradeslump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12(4), 195-199.
- Trevlas, E.,Matsouka, O., andZaphopoulou,E. (2003). Relationshipbetweenplayfulnessand motor creativity in preschoolchildren. *Early Child Development andCare*, 173(5),535-543.
- Turaşlı, N. K. (2020). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E.

- Çelebi Öncü (Ed.), *Erken cocuklukdoneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Twisk, J.W.R. (2001). Physicalactivityguidelinesforchildrenandadolescents. *Sports Med*, 31(8),617-627.
- Uçan İ, Buzdağlı Y, Ağgön E. (2018). Çocuklarda sporun fiziksel uygunluk üzerine etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,20(3), 123-133.
- Üstündağ Ö, Devecioğlu S, Akarsu E. (2011). Spor ve Rekreasyon Alanlarının Şehir Planlamasındaki Yeri ve Önemi. 6.Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (IATS"11)16-18 Mayıs 2011, Elazığ, Türkiye.
- Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık*. İstanbul: BAMM.
- Yıldız-Bıçakçı,M.(2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. (çeviri: N.Aral ve G. Duman), EnglebrightFox, J. ve Schirrmacher, R. (eds), *Yaratıcılığı anlamak*, 4-19 s, Ankara,Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener,T. 2003. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım:147 s, Ankara.
- Wallas. G. (1926). *The art of thoguht*.Harcourt, BraceandCompany.
- Wang, J.H. T. (2003). Theeffects of creativemovementprogre on motor creativityandgross motor skills of presschoolchildren. Doctorthesis (unpublished).TheUniversty of South Dakota, 137 p, South Dokato.

BİLGİ SİSTEMİNDE WILLIAM JAMES'İN GERÇEK SORUNUNUN YORUMU

Gulnoz Ruzmatova²³,

ÖZET

Pragmatik hakikat anlayışı, deneyim veya bilinç sürecine dayanır ve amaçlı faaliyet ve gerçekliğin kavramsallaştırılması olarak yorumlanır. Pierce İlkesi'ne göre, hakikat kavramının veya genel olarak kavramın anlamı, yalnızca pratik sonuçlarla değil, aynı zamanda onlarla tamamen uyum içinde olarak da tanımlanır. Hakikat ya da gerçeklik tartışılırken fikirler, düşünceler, yargılar ve ifadeler dikkate alınır. Hepsinin pratik önemi olmalı; yoksa bunları dikkate bile almazdık. Ancak biz bunların yalnızca bazısına gerçek diyoruz. William James'e göre bunlar olumlu sonuçlar getiren, rahatlatıcı, faydalı ve hedeflerimize ulaşmamıza yardımcı olan fikirlerdir. James'e göre düşüncenin işlevi, planlarımız ve hedeflerimiz için araçları doğru seçmektir. Bu amaç için oluşturulan fikirler yalnızca araçsaldır, yani pratik öneme sahiptir: "teoriler bilmecelerin cevapları değildir, pratik araçlara dönüşürler." Bu nedenle her zaman uygunlukları, etkililikleri ve hedefe ulaşmadaki gereklilikleri açısından diğer araçlar gibi değerlendirilmelidirler. "Doğruluk" ve "gerçeklik", deneyimlerimiz ve faaliyetlerimiz sırasında bize faydalı olan fikirlerimizi ifade eden kelimelerdir. James şöyle yazar: "Pragmatizm, çalışma sürecindeki belirli durumlardaki gerçeği gözlemler, sonra genelleştirir. Ona göre hakikat, deneyim ve faaliyetteki değer üreten unsurları tanımlayan temel bir kavramdır". Öznenin bilişsel faaliyeti, belirli bir amaca yönelik pratik ve toplumsal faaliyetlerde kendini gösterir. İnsan, varlığı yalnızca öğrenmek için incelemeyiz, varlığın ve onun yasalarının bilgisine dayanarak doğayı ve toplumu aktif olarak etkiler. Onları değiştirir ve bu temelde kendisi de değişir. Bu, insan bilgisinin pratikle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aslında insanın bilgisi onun pratik ve sosyal faaliyetleri sonucunda ortaya çıkar. İnsan varlık ve onun yasalarını pratik ve teorik-toplumsal faaliyetleri sürecinde öğrenir. Pratik, insanın bilgi alanında etkin faaliyeti ve doğaya, topluma ve kendisine ilişkin bilgi edinme çabası olarak bilginin başlangıç noktası ve temeli işlevi görür. İnsan, yaşamının ilk adımlarından itibaren geçimini sağlamak, beslenmek ve barınmak için çalışmak zorunda kalmıştır. Çalışmaları sırasında doğa güçleriyle karşılaşmış ve bunları giderek öğrenip anlamıştır. İnsan, yaşamını sürdürebilmek için üretimi örgütlemiş ve onu daha da geliştirmeye çalışmıştır. Bunun için onun çok fazla şey bilmesi gerekiyor. Aletler yaratır, bunlarla doğayı etkiler, arazi alanlarını ölçer, yerleşim yerleri kurar ve ürettiği ürünleri hesaplar.

Anahtar Kelimeler: hakikat, pragma, pragmatizm, bilinç, bilgi, inanç.

WILLIAM JAMES' INTERPRETATION OF THE PROBLEM OF TRUTH IN THE KNOWLEDGE SYSTEM

ABSTRACT

The pragmatic understanding of truth is based on the process of experience or consciousness, and is interpreted as a conceptualization of purposeful activity and the concept of reality. According to the "Pierce Principle," the meaning of the concept of truth, or the concept in general, is defined not only by practical consequences but also by fully aligning with them. When discussing truth or reality, ideas,

²³ Prof. Dr., Alfraganus Üniversitesi. Özbekistan, ORCID: 0000-0001-7046-1732, gulnoz68@mail.ru, ruzmatovagulnoz1968@gmail.com,

thoughts, judgments, and statements are considered. All of them must have practical significance; otherwise, we would not even consider them. However, we only call some of them truth. According to William James, these are ideas that have brought positive results, are comfortable, useful, and have helped us achieve our goals. According to James, the function of thought is to correctly choose the tools for our plans and goals. The ideas formed for this purpose are only and exclusively instrumental, that is, of practical importance: “theories are not answers to riddles... they become practical tools.” Therefore, they must always be evaluated like other tools: from the perspective of their convenience, effectiveness, and necessity in achieving the goal. “Truth” and “reality” are words that express our ideas, which have been useful to us during our experience and activity. “Pragmatism, - writes James, - observes truth in specific situations in the work process, then generalizes. For him, truth is a foundational concept that identifies any value-producing elements in experience and activity”. The cognitive activity of the subject manifests itself in practical and social activities aimed at a specific purpose. Human does not study existence only to learn, but actively affects nature and society based on the knowledge of existence and its laws. He changes them and on this basis he himself changes. This shows that human knowledge is closely related to practice. In fact, human knowledge emerges as a result of his practical and social activities. Human learns existence and its laws in the process of practical and theoretical-social activities. Practice, as human’s active activity in the field of knowledge and his effort to acquire knowledge about nature, society and himself, serves as the starting point and basis of knowledge. From the first steps of his life, human has had to work to earn his living, to feed himself and to shelter himself. During his work, he has encountered the forces of nature and gradually learned and understood them. In order to sustain his life, human has organized production and tried to develop it further. For this, he needs to know a lot. He creates tools, affects nature with them, measures land areas, establishes settlements and calculates the products he produces.

Keywords: Truth, Pragma, Pragmatism, Consciousness, Knowledge, Belief

1. INTRODUCTION

The path of human knowledge development is not always smooth and easy. Every step towards truth in knowledge occurs in the process of sharp struggles between ideas and viewpoints, in which previously acquired knowledge and views are always found to be limited, and are replaced by more complete and perfect knowledge and perspectives. At the same time, truth is not abstract; it consists of clear knowledge. There is no immutable, fixed knowledge; human knowledge is constantly changing. At the same time, knowledge that was true at one time and in one ratio may not be true at another time or in another ratio. This shows that the truth of our knowledge changes with the changes in the content it expresses. The truth of each piece of knowledge is always dependent on its specific location, time, situation, and the level of human knowledge. Therefore, when determining the truth of any knowledge, it should be considered in relation to a particular place, time, and its connection with other relevant aspects.

2. RESEARCH METHODOLOGY

The research employed scientific-philosophical methods such as systematics, theoretical-deductive reasoning, analysis and synthesis, historical and logical approaches, and comparative analysis.

3. ANALYSIS AND RESULTS

William James (1842-1910) emphasizes that while everyone may acknowledge the goodness and utility of truth, the concept of truth is often strictly separated from the concept of goodness. In contrast, the distinctive feature of pragmatism is that for it, "truth is a form of goodness, existing inseparably, not a category subordinated to it. Truth is what is considered good in the realm of belief" (James, 1910: 52). In this interpretation, the epistemological nature of truth loses its significance. It becomes a category of utilitarian ethics integrated into the theory of knowledge.

So, what are the subject and object of human knowledge? What are their interrelations? In general, the subject of knowledge (the knower) is the human being, and the surrounding reality constitutes the object of knowledge. However, we know that neither an abstract human nor abstract reality exists. Therefore, the subject of knowledge is not an abstract being, but a specific person or group of people, defined by direct or indirect natural and social relations, belonging to a specific social stage, and characterized by social essence. The object of knowledge consists of concrete objects, phenomena, and processes in reality that fall within the domain of the subject's cognition, aimed at being understood by the subject.

Along with the subject and object of knowledge, the "subject-object" relationship also involves the concept of the "object of knowledge." This object is the aspect, feature, or relation of the object of knowledge that is directed toward the subject's understanding. These components (subject, object, and the object of knowledge) are not immutable; rather, they change constantly during the process of cognition, with new understandings replacing old ones. Additionally, the subject-object relationship in the same time and place may not exist in a different time or place. Once the subject has grasped the object of knowledge, it no longer remains an object of cognition.

The full human knowledge arises from the "subject-object-object of knowledge" relationship, which is part of a socio-historical process. The nature of human knowledge can be accurately understood by studying these relationships, with the subject's activity playing a crucial role.

The subject's activity in knowledge manifests in their practical and social endeavors aimed at specific goals. Humans do not study reality merely for the sake of knowledge but also to influence nature and society. By understanding reality and its laws, humans take active measures to adapt, transform, and modify it, which leads to their own transformation. This demonstrates the practical connection to human knowledge. In fact, human knowledge emerges from their practical and social activities.

Humans continuously acquire knowledge of reality and its laws through their theoretical and social efforts.

Practice, as the sphere of human activity in knowing nature, society, and oneself, and assimilating them, serves as the starting point and foundation of knowledge. From the very first steps of life, a person is compelled to work to obtain the means of survival: food and shelter. In the process of this work, they encounter the forces of nature, gradually studying and learning about them. In order to preserve their life, a person organizes production and strives to develop it. This requires them to learn many things. They create tools, use them to affect nature, measure land areas, build dwellings, calculate the products they produce, and perform other similar tasks. These activities also affect their knowledge, developing their ability to know. Along with this, social practice sets various tasks for human knowledge and helps to solve them. This social practice manifests as the driving force behind human knowledge. Social practice equips a person with various tools, devices, mechanisms, and computers to better understand the phenomena of nature, society, and themselves, thus deepening their knowledge of existence.

Social practice is also the goal of human knowledge. Because a person always uses the results of their knowledge and the knowledge they have acquired to achieve their goals in their practical social activities. Based on this, they accomplish the goals they set for themselves.

Thus, social practice is also the foundation, source, driving force, and goal of human knowledge. The level of human knowledge is always determined by the level and possibilities of society's production practice. These needs of social production practice constantly lead to the further development of human knowledge and its progress. Because meeting these needs leads to the emergence of new knowledge, which is then classified into specific groups and systematized, giving rise to various branches of science.

All the knowledge that humanity possesses has emerged as a result of people's social practices and is the product of their knowledge. James conditionally divides human knowledge into several types. Initially, human knowledge can be divided into ordinary and scientific knowledge based on how reality is reflected. Ordinary knowledge is the knowledge of objects and phenomena in the world through direct sensory perception and simple reasoning in people's daily lives. It is formed through their everyday experiences, skills, and practical activities, and generally finds expression in "common sense" ideas. Ordinary knowledge is universal to all people (James, 1968: 104).

Scientific knowledge, James says, differs from ordinary knowledge in that it is the knowledge of the laws and essence of objects and phenomena in reality. Scientific knowledge is usually achieved through scientific research and investigations. Therefore, scientific knowledge is a complex and contradictory

form of knowledge that is carried out over a long period of time through specific methods and approaches. Because of this, not everyone engages in scientific knowledge, but only a group of people or individual researchers and scientists do.

In addition, human knowledge differs in the way it arises. This includes sensory knowledge, logical knowledge, intuitive knowledge, and mysterious knowledge. Sensory knowledge refers to the direct perception of objects and phenomena through the senses, including their external aspects, signs, and features. This type of knowledge is similar to the kind of knowledge that animals also possess (though there are fundamental differences). Logical knowledge, on the other hand, is the ability to generalize, abstract, and concretize objects and phenomena through thought, allowing them to be known in the mind (we will discuss this further below).

Intuitive knowledge typically occurs when a person has certain concepts or knowledge about an object or phenomenon, and their thought is directed toward solving a specific problem or issue, during which they develop their thinking. Intuitive knowledge is also an important aspect of human knowledge and plays a crucial role in understanding reality. Unlike sensory and logical knowledge, intuitive knowledge arises without any immediate sensory perception or logical reasoning—it is the sudden and unexpected birth of a new idea or thought.

James emphasizes that the mechanism of intuitive knowledge has long been unknown in science. As a result, there have been various opinions, approaches, and different schools of thought regarding intuitive knowledge. Some have even deified it, asserting that intuitive knowledge is only possessed by great and exceptional individuals (James, 1981: 69).

Some, however, have argued that intuitive knowledge is usually only attributed to the creative process, that is, to scientific discoveries, inventions, and artistic creativity. From their perspective, intuitive knowledge in the creative process is the transition from an old idea to a new one, i.e., it is a leap in thought. Other researchers believe that intuitive knowledge is related to artistic creation, the emergence of a new idea. Indeed, intuitive knowledge is linked to human creative activity, where, at a time when the researcher or creator is deeply immersed in something, a new thought or idea may unexpectedly appear in their mind.

Recent studies by James show that the emergence of intuitive knowledge is connected to the unconscious or subconscious activity of the human brain (James, 1904: 75). Researchers who have studied intuitive knowledge note that it is indeed a characteristic feature of the human knowledge process, and they point out its connection with sensory and logical knowledge. Therefore, there are forms of intuitive knowledge such as direct perception, immediate sensation, direct cognition, or sudden arrival of a new thought. However, they emphasize that intuitive knowledge arises based on

previous experiences, skills, expertise, and acquired knowledge, and without this foundation, intuitive knowledge would not be possible.

Intuitive knowledge, as a part of the human cognitive process, is not only specific to the creative process but is also characteristic of the person's everyday practical cognitive activities. This can clearly be seen in responses to riddles posed to children, solving everyday problems, playing chess, completing crossword puzzles, and similar activities, as James suggests (James, 1904: 76). Intuitive knowledge is closely interconnected with all other forms of human knowledge and complements them during the cognitive process.

There are various opinions about "spiritual" or "divine" knowledge, unlike intuitive knowledge. Spiritual knowledge is a type of human knowledge in which a person, from a great distance, can sense and understand an event or phenomenon that has occurred or will occur, and gain insight into how this event or phenomenon will unfold. People, when about to do something, may express beforehand certain thoughts and reflections, such as: "This is how it should be, I am sure of it," "My foot doesn't hurt," or "I feel uneasy for some reason." However, it must be noted that the mechanism of spiritual knowledge is still unknown to science. Therefore, it is often romanticized, with people attributing it to divine figures or extraordinary individuals, believing that such knowledge is accessible only to saints or individuals with special supernatural abilities.

In addition, due to the connection between human knowledge and social phenomena, scholars emphasize that human knowledge can also be categorized into mythological knowledge, religious knowledge, philosophical knowledge, and artistic-aesthetic knowledge. These types of knowledge represent different aspects of human cognition. Among them, philosophical knowledge, as a branch of philosophy, examines fundamental issues, such as the nature and essence of knowledge, the subjective and objective relationships within knowledge, the role of practice in knowledge, as well as the dialectical nature of the knowledge process and the problem of truth in knowledge.

Since both material and spiritual existence are inherently dialectical in nature, human knowledge, which reflects these, must also be understood as a dialectical process. The essence of human knowledge needs to be studied in this regard. Human knowledge is characterized by a dialectical nature. That is, human knowledge progresses from ignorance to knowledge, from imprecise forms of knowledge to more precise ones, from partial knowledge to more complete knowledge, and from simple knowledge to complex scientific knowledge. The process of human cognition is a dialectical one, moving from sensory knowledge to intellectual knowledge, from immediate observations to abstract thinking, and vice versa.

The reflection of reality in the human mind is not like a static or "dead" image of an object in a mirror or picture, without any contradictions. Instead, it is "living," "concrete," dynamic, involving movement, change, and development. It consists of the emergence of contradictions, their resolution, and the transition from a lower stage to a higher one. In short, the process of human knowledge occurs dialectically, moving from sensory knowledge to intellectual knowledge, and vice versa, from intuitive knowledge to logical knowledge. Sensory knowledge and intellectual knowledge are closely intertwined components of human cognition, representing two interconnected stages: the "lower" and the "higher" levels.

Sensory cognition, according to James, is the initial first stage of human cognition, and the process of cognition begins precisely with this sensory knowledge (Bikhovsky, 1960: 49). As a result, the external aspects and signs of objects and phenomena are reflected in the brain, creating signals and sensory images in the brain.

Intellectual cognition, according to James, is the higher stage of cognition, in which human knowledge, through the processing of facts and information obtained via sensory cognition, generates the mental signs, symbols, and images of objects and phenomena in existence (Bikhovsky, 1960: 51). In short, sensory cognition and intellectual cognition are two interconnected stages of the cognitive process, where one complements the other, and they are inseparable. Each of these stages appears in its specific forms.

James states that the sensory cognition stage of human knowledge occurs in forms such as sensation, perception, recognition, and imagination (Bikhovsky, 1960: 50). Sensation is a form of human cognition in which a person enters a certain state and is in a particular condition in relation to themselves, to external objects, phenomena, or other people. Perception, on the other hand, is one of the initial forms of sensory cognition, which is a specific way in which humans come to know existence. Perceptions are the sensory images that arise from the direct or indirect influence of objects and phenomena in the world on a person's sensory organs. These sensory organs, which produce perceptions, are located both in external and internal conditions of the human body. They include the organs of sight, taste, smell, skin sensation, and hearing, while others are considered internal sensory organs. These sensory organs serve as a unique means for humans to know existence, and through them, initial information about objects and phenomena is received by the brain. Through these sensory organs, a person learns about the external signs and characteristics of objects and phenomena in the world. The signs and characteristics of various objects and phenomena in existence affect the sensory organs, resulting in different kinds of sensations.

Sensations, in terms of their mode of expression, are individual, separate, clear, and subjective, but according to the content they express, they are objective. However, sensation and perceptions alone are not sufficient for humans to know reality. For this, a person must collect and generalize the information gathered in the forms of sensation and perception in their sensory cognition, and reflect them as a whole. This new form of sensory cognition is called perception.

Perception, as opposed to sensation and perception, is a higher form of sensory cognition that reflects objects and phenomena in reality in their entirety, generalizing all their essential external characteristics. Perception is a holistic sensory image of objects and phenomena. It has the characteristic of expressing images formed by sensation and perception. However, human sensory cognition is not limited to perception alone. The sensory information that arises from sensations, perceptions, and perceptions is processed in the brain, leading to the formation of a new, higher form of sensory cognition. This is imagination.

Imagination is the sensory image of objects and phenomena that were previously perceived but are not directly perceived at the moment, which is processed and recreated in the human brain. The distinctive feature of imagination is that it recreates the previous images of objects and phenomena without being directly connected to them in the present. However, in imagination, a person can also form sensory images of new objects and phenomena that resemble those previously perceived. For example, right now, based on the existing opportunities and conditions of an independent Uzbekistan, we can imagine that it will join the ranks of developed countries in the future and become a great power.

In the form of sensory cognition known as imagination, the secondary and less significant features of objects and phenomena are discarded, and only their essential characteristics are reflected. As a result, imagination reflects objects and phenomena in a generalized, abstract manner. In this respect, elements of thinking certainly appear in imagination. However, it has not yet gone beyond the boundaries of sensory cognition. This is because imagination has an individual character, reflecting only the external aspects, connections, and relationships of objects and phenomena, without being able to express their internal aspects, changes, or the laws of their development.

In general, the forms of sensory cognition in humans are somewhat limited, one-sided, and incomplete knowledge. Humans can only know the inner aspects of objects and phenomena, their laws of change and development, and in short, their essence, through intellectual cognition. Intellectual cognition is the knowledge of the essence of objects and phenomena. Human intellectual cognition of reality is the knowledge of objects and phenomena in the forms of thoughts through human thinking. Intellectual

cognition is the generalized, abstracted, and concretized mental expression of objects and phenomena in the human brain.

In intellectual cognition, human thought expresses the consistent connections and relationships of objects and phenomena, their laws of movement, change, and development in certain forms of thought: concepts, judgments, and conclusions. In this process, the images of sensory cognition are reprocessed by thought, generalized, abstracted, clarified, analyzed, and synthesized, moving from clarity to abstraction and then back to clarity. This results in the formation of judgments, concepts, and conclusions. The intellectual forms of cognition produced by thought are expressed in words and sentences in language.

The initial form of intellectual cognition is judgment. A judgment is a form of intellectual cognition in which a certain object or phenomenon in reality, along with its connections and relationships, is expressed in terms of affirmation or negation. A person, in their thinking, logically connects one or several judgments and, using different methods, isolates their most important characteristics to form a concept.

The process of human cognition begins with sensory forms of cognition: sensation, perception, recognition, and imagination. These are later processed in the forms of intellectual cognition: judgment, concept, and conclusion, progressing from the "lower" stages to the "higher" stages of cognition. One of the main goals of human cognition is to know the truth. So, what is truth? What is the philosophical teaching about truth? - James poses these questions (Asmus, 1984: 102).

The only scientific way to resolve the issue of truth, says James, is to explain the relationship between human knowledge and real objects and phenomena in objective reality in a scientifically grounded way (Asmus, 1984: 112). Truth is the correct reflection of reality in human knowledge, where objects and phenomena are reflected in the human mind exactly as they are in the world. Truth is not the objects and phenomena themselves, or their signs and characteristics, but rather the alignment of human knowledge about these objects and phenomena with their true nature and characteristics.

James states that human knowledge is the self-awareness of the absolute spirit in the human form. He acknowledges that the world exists outside of the human being and their consciousness, and that human knowledge is the correct reflection of nature in their senses and thinking (Koplstun, 2002: 163). According to him, in order to know the world, a person needs as many sensory organs as are necessary. He argues that sensations are the initial stage of the process of cognition, connecting humans to the external world. The higher stage of human cognition, James says, is thought (Koplstun, 2002: 166). The main task of thought is to collect, compare, analyze, explain, and generalize the information gathered

by the senses, to reveal their internal meaning, and to draw conclusions from them. Thought reflects the external world more deeply and directly.

The laws of nature and society that a person discovers in the process of cognition are truths. In terms of the content they express, they are not dependent on the human being or their consciousness, but in terms of the form in which they are expressed, they are subjective; the human reflects them in their own mind. Indeed, our sensations, perceptions, and imaginations, as well as our thinking and our entire consciousness, reflect the objects and phenomena in objective reality correctly, matching the true nature of these objects and phenomena.

However, James asserts that knowing the truth is a complex process. Our knowledge of reality does not emerge suddenly, in a ready-made form. We first come to know the external aspects of objects and phenomena, and then their internal aspects. In this process, our knowledge moves from relative truths towards absolute truths.

Relative truth is the knowledge we have about objects and phenomena in reality that is approximately correct but incomplete. This knowledge needs to be corrected and supplemented over time. Absolute truth, according to James, is the fully comprehensive, precise, perfect knowledge of objects and phenomena in reality, which will not be corrected or supplemented in the future (Reale, Antiseri, 2004: 266). Such knowledge arises as a result of human thought progressively approaching the object of knowledge, and as a sum of infinite relative truths. In this sense, relative and absolute truths are closely interconnected and inseparable; every absolute truth arises from the infinite unity of relative truths. Each relative truth contains a particle, a grain, a share of the absolute truth. Based on this, human knowledge moves from relative truths towards absolute truth. However, human cognition can never fully possess absolute truth; it can only approach it infinitely.

In the development of science, each new stage adds new particles to the content of absolute truth as relative truths. Just as reality is boundless and infinite, so too is human knowledge of it infinite. The boundaries of relative truths approaching absolute truth, although historically shaped, do not cast doubt on the existence of absolute truth.

From the perspective of the clarity of truth, it must be said that there are no unchanging, universally valid truths that are correct in all times, all places, and all conditions. Therefore, considering the clarity of truth is of immense importance in all areas of human activity. According to James, correctly understanding the dialectic of relative and absolute truths in the theory of knowledge and accounting for the clarity of truth plays a crucial role in human practical activities (Reale, Antiseri, 2004: 269). On the contrary, failing to correctly account for them leads to two erroneous outcomes in the field of epistemology: dogmatism and relativism.

James considers dogmatism to be a tendency in human cognition that overemphasizes the absolute aspects of knowledge while denying its relative aspects (Wild, J. 1969: 98). Dogmatism acknowledges only absolute truth, treating knowledge as fixed and unchanging. Additionally, dogmatism arises when a certain rule or principle is applied to all situations, regardless of specific circumstances, place, or time, leading to its application in every context without consideration of change. Dogmatism can manifest in all areas of human cognitive activity, obstructing the process of knowing reality, as well as the practical and theoretical assimilation and transformation of knowledge.

In the 20th century, James' theory of knowledge developed primarily along two paths: rational methods (methods that seek to explain phenomena through logic, reason, and thought) and irrational methods (methods that base knowledge on intuition, emotion, "enlightenment," and similar approaches) (Wild, J. 1969: 99). These methods of knowledge acquisition initially developed within philosophical trends such as neopositivism. The verification method is an example of this. It involves determining the truth of claims by empirically testing them, meaning that any claim must be verifiable in practice through empirical means to be considered scientific. Thus, any valid scientific claim should consist of statements that can be tested through experience.

James demonstrated the inadequacy of the verification method, arguing that, from their perspective, not all scientific claims can be empirically proven (Morris, 1969: 99). Instead, James proposed the falsification method – the process of determining the falsity of a hypothesis according to classical logical rules. The principle underlying this method is the principle of falsifiability (Morris, 1969: 100). According to this principle, any statement can only be considered scientific if it can logically be refuted. James argued that this method could be used to distinguish science from metaphysics. He included in metaphysics those rules or claims that cannot be either proven or disproven (Morris, 1969: 102).

The falsification method is associated with critical rationalism, according to which no scientific knowledge can claim absolute truth, and it must be carefully examined from the standpoint of logical consistency. One of the irrationalist directions in philosophical methodology is, above all, the method of intuition. According to this method, knowledge is not attained through scientific tools (hypotheses, experiments, theories, etc.), but through a "non-logical" understanding of reality and truth. In other words, intuition emphasizes a direct, often unconscious grasp of truth that goes beyond logical or empirical methods of inquiry.

4. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Thus, we can conclude that genuine knowledge requires a deep, unbiased engagement with the object, a "dive," and the elimination of the distance between the subject and the object. The essence of the whole world, the essence of every thing, can only be understood through intuition, through "grasping"

it. Intuition ensures direct contact with the object. According to Bergson, intuition as a method of knowledge is closer to art because art understands the essence of things psychologically and rejects rational systematization. It is art that provides emotional knowledge. Based on this, intuitive philosophy as a method of knowledge arises. It enhances the role of art in knowledge and attempts to understand the "absolute depth" of the universe through intuition.

BIBLIOGRAPHY

Джемс, У. (1910). Прагматизм. – М.: СПб, 288.

James, W. (1968). Some Problems of Philosophy. – N.Y., 198.

James, W. (1981). The Principles of Philosophy, vol. 1. - L., 259.

Джемс, У. (1904). Зависимость веры от воли и другие опыты популярной философии. – СПб, 1904, 142.

Быховский, Б.Э. (1960). Прагматизм и «радикальный эмпиризм» Уильяма Джемса. – М., Наука, 160.

Асмус, В.Ф. (1984). Алогизм Уильяма Жеймса // Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. – М.: Мысль, 459.

Коплстон, Ф. (2002). История философии. XX век. – М.: Мысль, 269.

Реале, Д., Антисери, Д. (2004). Западная философия от истории до наших дней. В 4-х томах. - Т. 4. – М.: Проект, 567.

Wild, J. (1969). The radical empiricism of W. James. – N.Y., 298.

Morris, L.R. (1969). W. James. – N.Y., 369.

Ruzmatova G. Comparativist analysis of Representations about Will in View of Friedrich Nietzsche and Jalaliddin Rumi // International Journal of Psychosocial Rehabilitation, Vol. 24, Issue 04, 2020. ISSN: 1475-7192. – P. 3215-3227.

Ruzmatova, G. (2024). Maurice Merleau-Ponty's Philosophy of "Phenomenological" Man // FILOLOGIYA VA MADANIYAT MASALALARI (ilmiy-uslubiy maqolalar to'plami) № 3. / ISBN 978-605-9554-90-9 / Ocak 2024 / - B. 138-156. / www.atam.karabuk.edu.tr

Ruzmatova, G.M. (2024). Comparative studies of the ideas of rationality in the philosophical thought of early modern Europe / European Journal of Humanities and Educational Advancements (EJHEA)/Available Online at: <https://www.scholarzest.com> / Vol. 5 No.02, February 2024/ISSN: 2660-5589/ – B. 7-10.

Ruzmatova, G.M. (2024). Rene Dekart va Blez Paskal ta'limotlarida ratsional g'oyalar komparativistikasi // Yashil iqtisodiyot va taraqqiyot. Ijtimoiy, iqtisodiy, siyosiy, ilmiy, ommabop jurnal. – 2024-yil, yanvar. 1-son. – B. 689-694. / 74-91 xalqaro daraja ISSN: 2992-8982 / Jurnal sayti: <https://yashil-iqtisodiyot-taraqqiyot.uz>. / OAK, ISNN, Google Scholar, DOI, ID ORCID, OPEN\$ACCESS, Bielefeld Academic Engine, RESEARCHBIB-Academic Resoukce Index, Open AIRE

Ruzmatova, G.M. (2024). Problem of man in writings of albert Camus // Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences / 4(02), Feb., 2024. 581-592 / (E)ISSN: 2181-1784. SJIF 2024 = 7.404 / ASI Factor = 1.7 / www.oriens.uzRuzmatova G. Eastern melodies in the text of Plato // International Journal of Recent Technology and Engineering. Vol. 8, Issue-2S6, July, (2019). –P. 444-448. IJRTE. ISSN: 2277-3878.

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Erhan Dolapcı²⁴, Gökhan Savaş²⁵, Kürşat Arslan²⁶,

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmen liderliği konusunda, 2017-2024 yılları arasında yayımlanmış olan makalelerin sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme yöntemiyle yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu, Türkiye kökenli hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Bu bağlamda 34 makale; yayın yıllarına, yöntemlerine, konularına, veri toplama araçlarına, örneklemelerine göre değerlendirilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiş, veriler derinlemesine incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda yoğun olarak öğretmenlerin örneklem grubu olarak tercih edildiği ve örneklem büyüklüğünün nicel çalışmalarda 140-760 arası değişmekle birlikte genellikle 200-400 arasında olduğu görülmüştür. Çalışmalar çoğunlukla nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışmaların çoğunda öğretmen liderliği, bağımlı değişken olarak kullanılmış ve diğer değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Nitel çalışmalarda ise daha çok öğretmen liderliğini etkileyen etmenlerin incelendiği sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmaya göre ulaşılan diğer bir sonuç, araştırmacıların öğretmen liderliği ile ilgili nicel yöntemle yapılan çalışmalarda çoğunlukla aynı ölçme aracını tercih ettiğidir. Öğretmen liderliğine yönelik araştırmacıların artan ilgisi ve hemen hemen her yıl konunun alanyazında çalışılıyor olması, öğretmen liderliğinin hem araştırmacılar hem de eğitim sistemi için önemli bir yer edindiğinin göstergesi olarak görülebilir. Sonuç olarak öğretmen liderliğinin eğitim sistemi açısından önemli olduğu ve politika yapıcılar için göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen liderliği, sistematik derleme

ABSTRACT

This study aims to systematically examine articles published on teacher leadership in Türkiye between 2017 and 2024. The sample group of this study, conducted using the systematic review method, consists of articles published in peer-reviewed journals originating in Türkiye. In this context, 34 articles were evaluated based on their publication years, methods, topics, data collection tools, and samples. Content analysis was chosen as the data analysis method, and the data were examined in depth. It was observed that teachers were predominantly chosen as the sample group in the reviewed studies, and the sample size in quantitative studies generally ranged from 200 to 400, although it varied between 140 and 760. Most of the studies were conducted using a survey design within the quantitative research method. In the majority of the studies, teacher leadership was used as the dependent variable, and significant relationships with other variables were observed. In qualitative studies,

²⁴ Dr., Kastamonu Göl Anadolu Lisesi,, erhandolapci85@gmail.com

²⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi,, gokhansavas@bartin.edu.tr

²⁶ Öğr. Gör. Dr., Karabük Üniversitesi, kursatarslan@karabuk.edu.tr

however, the focus was more on examining the factors affecting teacher leadership. Another finding of this study is that researchers predominantly used the same measurement tool in quantitative studies on teacher leadership. The increasing interest of researchers in teacher leadership and the fact that the topic has been studied almost every year in the literature can be seen as indicators of the significant role teacher leadership plays for both researchers and the education system. In conclusion, it can be stated that teacher leadership is important for the education system and should be considered a key factor by policymakers.

Keywords: Teacher, teacher leadership, systematic review

GİRİŞ

Öğretmen liderliği uzun zamandır okul gelişim sürecinin önemli bir tamamlayıcısı ve itici gücü olarak kabul edilmektedir (Shen vd., 2020). Özellikle eğitimde kaliteyi artırma ve sürdürülebilir okul reformlarını hayata geçirme çabaları, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi rollerle sınırlı kalmayıp, daha geniş düzeyde etkiler yaratabilen aktörler olarak konumlandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili tartışmalarla birlikte önem kazanan öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içi öğretimin ötesinde okul politikalarını etkilemek, meslektaşlarına rehberlik etmek ve okul reformu için girişimler başlatmak gibi roller üstlenmesi olarak tanımlanan öğretmen liderliği, okul çapında iyileşmelerin sağlanması ve öğrenci başarılarının artırılması için kritik bir faktör olarak görülmektedir (Mangin & Stoelinga, 2008; Leithwood vd., 2004; York-Barr & Duke, 2004). Öğretmen liderliği, okul liderliği literatüründe önemli bir kavram haline gelmiş ve okullardaki liderlik sorumluluklarını, müdür veya müdür yardımcısı gibi geleneksel resmi unvanların ötesine taşımıştır. Bu kavram, liderlik yelpazesini daha geniş bir perspektifle ele alarak, öğretmenlerin de liderlik rollerini üstlenebileceğini vurgulamaktadır (Harris & Jones, 2019). Tanımları farklılık gösterse de literatür tutarlı bir şekilde öğretmen liderliğinin temelde başkalarına rehberlik etmeyi ve okul ortamında gelişimi teşvik etmek için öğretim uygulamalarını şekillendirmeyi ifade ettiğini vurgulamaktadır (Muijs & Harris, 2007).

Son yirmi yıl içinde, bu kavram literatürde önemli bir yer edinmiş ve öğretmen liderliğinin çok yönlü doğası ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini inceleyen bir dizi araştırma ortaya çıkmıştır (Berg & Zoellick, 2018; Koşar vd., 2017; Nguyen vd., 2020; Schott vd., 2020). Kavrama yönelik yapılan araştırmalarda öğretmen liderliğinin okul iklimi, yapısı ve öğretmenlerin kişisel özellikleri gibi çeşitli öncüllerini belirleme konusunda önemli bir aşama kaydedilmiştir (Wenner & Campbell, 2017). Bununla birlikte literatürde öğretmen liderliğinin önemi konusunda geniş bir görüş birliği bulunsa da kavramsallaştırılması ve uygulanması, farklı eğitim bağlamlarında karmaşık bir yapı ve çeşitlilik göstermektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Bazı çalışmalar, öğretmen liderlerinin bireysel özelliklerine odaklanırken, bazıları öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden liderliğin kolektif ve

dağıtılmış yönlerini vurgulamaktadır (Harris, 2004). Buna rağmen, öğretmen liderliğini destekleyen ya da engelleyen koşullar ve okul çıktıları üzerindeki doğrudan etkisi hakkında net bir anlayış eksikliği devam etmektedir (Wenner & Campbell, 2017).

Öğretmen liderliği konusundaki mevcut literatürün sistematik bir incelemesi, mevcut bulguları sentezlemek ve araştırmalardaki ana eğilimleri, boşlukları ve çelişkileri belirlemek için gereklidir. Böyle bir inceleme, öğretmen liderliğinin nasıl uygulandığı ve çeşitli eğitim bağlamlarında elde edilen sonuçlar hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlayabilir. 1980 ve 2020 yılları arasında, öğretmen liderliği literatürü üzerine çeşitli kapsam ve ölçeklerde birçok inceleme ve sentez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmen liderliği uygulamalarının doğası, hayata geçirilmesi ve sonuçlarına dair önemli bulgular sunmuştur (Harris, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği üzerine önceki incelemeler, öğretmen liderliğinin tanımları, rolleri ve etkinliği hakkında değerli bilgiler sunsa da son yıllarda yapılan araştırmaları dahil ederek yapılan sistematik bir derleme öğretmen liderliği konusunda yapılacak araştırmalara yön vermesi ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara ışık tutması bağlamında önemli görülebilir. Özellikle Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, Türkiye’de öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların derlenmesi, öğretmen liderliğinin Türk eğitim sistemindeki önemine dikkat çekebilir. Çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi araştırmacıların boşlukları görerek yeni araştırmalar gerçekleştirmesine ışık tutabilir.

ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğretmen liderliği ile ilgili alanyazındaki boşlukların belirlenmesinin, konunun Türkiye’de çalışılma ve işleme sürecinin saptanması bakımından alana katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Çalışmaların bir araya getirilmesi, öğretmen liderliği hakkında genel bir bakış sunması ve Türkiye’de konu ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi vermesi bakımından, araştırmacıların yanı sıra politika yapıcılar ve uygulayıcılar için rehber niteliğinde bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen liderliği ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik derlemesini yapmayı amaçlayan mevcut araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen liderliği araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen liderliği araştırmalarının desenlerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen liderliği araştırmalarının amaçları nelerdir?
3. Öğretmen liderliği araştırmalarının örneklemini kimler oluşturmuştur?
4. Araştırmalarda öğretmen liderliğini ölçmek için kullanılan ölçme araçları nelerdir?

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okul geliştirme, öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini inceleyen eğitim araştırmalarında kritik bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Harris, 2005). Alanyazın, öğretmen liderliğinin farklı tanımlarını, boyutlarını ve etkilerini vurgulayarak eğitimdeki

önemini yansıtmaktadır. Schott ve diğerleri (2020), yaptıkları kapsamlı sistematik derleme çalışmasında öğretmen liderliğinin açık ve tutarlı bir tanımının olmaması nedeniyle kavramın literatürde farklı şekillerde tanımlandığını belirtmektedir. Bu bağlamda Harris'e (2014) göre bu kavram, öğretmenlerin yalnızca kendi sınıflarında değil, aynı zamanda meslektaşları ve içinde bulundukları topluluklar arasında da liderlik yaptığı fikrine dayanmaktadır. Wenner ve Campbell'ın (2017) tanımına göre öğretmen liderler, sınıfta öğretmenlik sorumluluklarını sürdürürken, aynı zamanda sınıf dışındaki liderlik sorumluluklarını da üstlenen öğretmenlerdir. Benzer şekilde Katzenmeyer ve Moller (2009), öğretmen liderleri sınıf içinde ve dışında liderlik yapan, öğrenen ve liderlik eden öğretmen topluluklarına katkıda bulunan, eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak başkalarını etkileyen ve bu liderliğin sonuçlarından sorumluluk alan kişiler olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Criswell ve diğerleri (2018), ise öğretmen liderliğini daha kapsamlı biçimde tanımlarken, öğretmen liderlerin eğitim uygulamalarını ve içinde bulundukları sistemleri derinlemesine anlamaları gerektiğini, bu anlayış ile başkalarıyla birlikte öğretme ve öğrenme süreçlerinde yenilik yaratmayı amaçlayan ortak bir vizyon geliştirebildiklerini, ayrıca mevcut kaynakları harekete geçirerek sürdürülebilir bir değişimi destekleyebildiklerini ileri sürmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen liderliği kavramının tanımlanmasına yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunduğu görülmekle birlikte, literatürde öğretmen liderliğinin özünde "başkalarını etkileme süreci" olarak kabul edildiği yaygın bir görüş olarak öne çıkmaktadır (Schott vd., 2020). Bu yönüyle York-Barr ve Duke'ün (2004) tanımı, öğretmen liderliğinin yalnızca liderlik rollerini değil, öğretmenlerin bireysel ya da kolektif olarak meslektaşlarını, okul yöneticilerini ve eğitim topluluğundaki diğer üyeleri, öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğrenci başarısını artırma amacıyla etkileme süreci olarak tanımlanması bakımından öne çıkmaktadır.

Öğretmen liderliğine ilişkin erken dönem kavramsallaştırmalar genellikle bölüm başkanları veya öğretim koçları gibi resmi pozisyonlara vurgu yaparken, daha güncel kavramsallaştırmalar liderliğin örgütsel düzeyler arasında paylaşıldığı dağıtılmış liderlik modellerini öne çıkarmaktadır (Spillane vd., 2001). Bu paradigma değişimi, öğretmen liderliğini iş birliğine dayalı ve ilişkisel bağlamlara yerleştirmektedir. Lieberman'ın (1992) erken dönem çalışmasında da belirtildiği gibi, öğretmen liderliği yalnızca resmi liderlik pozisyonlarıyla sınırlı olmayan ve paydaşlarında değişim isteği yaratma gücüne sahip öğretmenlerin yetkinliklerine işaret etmektedir. Harris (2003)'e göre öğretmen liderliğinin bu açıdan yorumlanması, öğretmenlerin sınıf içinde bağımsız karar verebilme yetilerini ve liderlik rollerini gönüllü olarak geliştirme isteklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Katzenmeyer ve Moller (2009), öğretmen liderlerinin dışsal baskılardan bağımsız, kendi inisiyatifleriyle hareket ederek okul ortamında daha doğal ve sürdürülebilir bir değişimi teşvik ettiğini vurgulamaktadır.

Araştırmalar, öğretmen liderliğinin temel boyutlarını öğretim liderliği, mesleki gelişimin kolaylaştırılması ve politika savunuculuğu olarak sınıflandırmaktadır (Fairman & Mackenzie, 2015). Bu

boyutlar, öğretmen liderliğinin çok yönlü yapısını ve okul geliştirme hedefleriyle uyumunu vurgulamaktadır. Muijs ve Harris (2006) ise, paydaş işbirliği, katılımcı liderlik, öğretim uzmanlığı ve örgütsel değişim olmak üzere öğretmen liderliğini ayırt eden dört temel boyut önermektedir. Bu boyutlar, öğretmen liderliğinin kapsamını genişleterek, öğretmenlerin yalnızca sınıf düzeyinde değil, okul ve topluluk düzeyinde de etkili olabileceğini göstermektedir. Murphy (2005), öğretmen liderliğinin sınıf ortamının sınırlarını aşarak okulun dışında da etkili olması gerektiğini ifade etmekte ve lider öğretmenliğin bir meslek tanımından ziyade karakter ve yaşam felsefesi olarak benimsenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısı öğretmen liderliğinin yalnızca görev veya roller bütünü değil, aynı zamanda toplumsal gelişimi teşvik eden bir yaşam biçimi olarak da anlaşılması gerektiğine işaret etmektedir (Lambert, 2003).

Öğretmen liderliğinin etkisi, okul düzeyi, öğretmen düzeyi ve öğrenci düzeyi olmak üzere eğitim sisteminin birden fazla düzeyine yayılmaktadır. Okul düzeyinde öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin okullarda iş birliği ve sürekli iyileşme kültürü oluşturma çabalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Harris & Muijs, 2005). Bu çabalar, kolektif verimliliği desteklemekte ve araştırmalar, bunun öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır (Goddard vd., 2000). Öğretmenler için liderlik rollerine katılım, mesleki gelişimi ve iş tatminini artırmaktadır. Araştırmalar, lider öğretmenlerin, mesleki kimlikleri konusunda daha derin bir farkındalık geliştirdiğini ve bunun da öğretmenlerin mesleklerinde kalmalarına katkı sağladığını göstermektedir (Angelle & DeHart, 2011). Ayrıca, öğretmen liderliği, öğretmenlerin yeni strateji ve bakış açılarına sahip olmalarını sağlayarak öğretim uygulamalarını iyileştirmeleriyle ilişkilidir (Wenner & Campbell, 2017). Bu bağlamda lider öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirme isteği taşımaları, branşlarında uzmanlık geliştirmeleri ve bu uzmanlıklarını çevrelerindeki meslektaşlarıyla paylaşmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Cosenza, 2015). Bu tür bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin yalnızca kendi sınıflarına değil, aynı zamanda okul kültürüne ve genel eğitim sistemine katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. Öğrenci düzeyinde ise lider öğretmenler, kaliteli öğretimi teşvik ederek ve destekleyici öğrenme ortamları yaratarak, öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Sebastian vd., 2017).

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye'de öğretmen liderliği üzerine yayımlanan akademik çalışmaları analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi çerçevesinde sistematik derleme deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Higgins ve Green (2011), sistematik derlemeyi belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak için ilgili yayınların önceden tanımlanmış kriterlere göre toplanması ve sentezlenmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Sistematik derlemenin başlıca özellikleri arasında, belirli kriterlere göre seçilen tüm çalışmaların analiz edilmesi, belirli bir yöntemin izlenmesi, açık ve net amaçların belirlenmesi, buna uygun olarak dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin tanımlanması ve elde edilen bulguların sistematik

bir şekilde sentezlenerek sunulması bulunmaktadır (Bellibaş & Gümüş, 2018). Bu özellikler kapsamında mevcut çalışmada; çalışma gruplarının seçiminde, veri toplama formunun düzenlenerek verilerin toplanmasında ve toplanan verilerin analizinde takip edilen aşamalar başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Dergipark sistemi ve TR Dizin veri tabanlarında öğretmen liderliği ile ilgili araştırmalar oluşturmaktadır. Çalışmada yeterince örnekleme ulaşabilmek ve güncel yayınlara dayalı olarak çalışmayı sürdürmek için amaçlı örneklem alma tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini 2017-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişimde olan 34 makale oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini sınırlandırılırken 2017 tarihinin belirlenmesinin nedeni, daha önce Koşar vd. (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada 2000-2016 yılları arası çalışmaların incelenmiş olmasıdır. Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlı tutulması, örnekleme alınan makalelerin hakemli dergilerde yayınlanması tespit edilen diğer ölçütlerdir. Ayrıca örnekleme alınan çalışmalarda başlığa, özet bilgilere ve anahtar kelimelere dikkat edilmiş ve bu doğrultuda ilgili çalışmalar araştırma havuzuna eklenmiştir. Anahtar kelime olarak “öğretmen liderliği”, “teacher leadership” ve “lider öğretmen” sözcükleri tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında veri elde etmek amacıyla “*Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu*” oluşturulmuştur. Bu formda çalışmaların; yayım türleri, yayım yılları, örneklem bilgileri, uygulandığı eğitim kademesi, araştırma yöntemleri, çalışma konu alanları ve değişken türü, veri toplama araçları, araştırma amaçları, sonuçları ve önerileri tablo şeklinde yer almaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yönelik “öğretmen liderliği”, “lider öğretmen” ve “teacher leadership” anahtar sözcükleri ile Dergipark sistemi ve TR Dizin veri tabanlarında alan yazın taraması yapılarak 35 adet makaleye ulaşılmıştır. Erişime açık olan, tam metin olan ve çalışmasının temel öğelerinden biri veya tamamı öğretmen liderliği ile ilişkili olanlar dâhil edilip diğer çalışmalar kapsam dışı bırakılarak, belirlenen dahil etme/çıkarma kriterlerine göre veriler toplanmıştır. Ulaşılan 35 makaleden biri Türkiye’de bir üniversitede yapılmasına rağmen örneklem Kazakistan olduğundan dolayı dahil edilmemiştir. Araştırmaya dâhil 34 edilen çalışma kendi içlerinde yıllara göre sıralanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için son tarih 31 Aralık 2024’tür.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada toplanan veriler betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir disiplin ya da konuya yönelik yapılan çalışmaların genel eğilimleri ve sonuçlarını ana hatlarıyla ortaya koymak adına gerçekleştirilen sistematik derleme yöntemidir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Mevcut araştırma kapsamında da veriler araştırmaların yıllara, desenlerine ve amaçlarına göre dağılımı, örneklem büyüklükleri, kullanılan ölçme araçları, sonuçları ve getirilen önerilere göre temalar oluşturularak sınıflandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde bulgular kullanılma sıklığı (f) ile ifade edilmiştir. Bunun için ulaşılan tüm çalışmalar eş zamanlı taranarak üzerinde durulan değişkene göre tablolar haline getirilmiş, tek tek sayılarak kullanılma sıklığına erişilmiştir. Veri elde etmek için yapılan aramalar, anahtar kelimeler ve belirlenen ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Çoklu veri tabanından faydalandığı için tekrarlı yayınlar veri setine dâhil edilmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler tablolara işlenerek analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde başlıklar ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma bulguları başlığı altında öncelikle öğretmen liderliğine ilişkin yapılmış olan çalışmaların yıllara göre dağılımına yönelik bulgular yer almaktadır. Sonrasında sırasıyla araştırmaların desenlerine göre dağılımı, amaçlarına göre dağılımı, örneklemine göre dağılımı ve son olarak kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Mevcut araştırmada incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında tüm yıllarda araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların 2017 ($f=6$) ve 2023 yılında ($f=8$) yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında ilk yıllara oranla fazla bir değişim olmadığı dikkat çekmektedir.

Tablo 1 Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma Yılları	Makale f
2017	6
2018	3
2019	5
2020	1
2021	4
2022	3
2023	8
2024	4
Toplam	34

Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırmalar desenlerine göre incelendiğinde Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaların çoğunluğunda nicel yöntemler kullanıldığı bulgulanmıştır ($f=21$). Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarla

karşılaştırıldığında nitel yöntemle yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür ($f=13$). Diğer taraftan nicel araştırmalarda, ilişkisel tarama ($f=16$), betimsel tarama ($f=3$), deneysel araştırma ($f=3$) araştırma desenleri benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşmelere ağırlık verildiği anlaşılmıştır ($f=9$). Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde yapılan çalışmalarda nitel araştırma desenlerinden sistematik derleme, meta sentez ve doküman incelemesi olmak üzere çeşitli desenlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2 Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Desen	f
Nicel	İlişkisel Tarama	16
	Betimsel Tarama	3
	Deneysel	2
Nitel	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	9
	Sistematik Derleme	1
	Meta Sentez	1
	Doküman İnceleme	2
Toplam		34

Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Tablo 3 Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Araştırma Yılları	Makale (f)
ÖL etkileyen faktörleri belirlemek	7
ÖL ile ilgili öğretmen görüşleri belirlemek	4
ÖL ile ilgili okul müdürleri görüşleri belirlemek	3
ÖL ölçeği geliştirme	3
ÖL ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek	2
ÖL ile okul örgüt yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek	2
ÖL rolleri belirlemek	1
ÖL ile öğrenen özerkliğini destekleme arasındaki ilişkiyi belirleme	1
ÖL çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, branş) göre incelemek	1
ÖL ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile öğretmenlerin politik beceri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile öğrencilerin liderlik becerileri edinmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile okul imajı arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
ÖL ile okul müdürü liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	1
Toplam	34

Tablo 3'e bakıldığında öğretmen liderliği konusunda yapılan araştırmaların ÖL etkileyen faktörleri belirlemek ($f=7$) amacı doğrultusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca ÖL ile ilgili yapılan nitel araştırmalarda çoğunlukla ÖL ile ilgili öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı anlaşılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde yapılan nicel araştırmalarda ise ÖL ile çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenlerin incelenmesi amaçlandığı dikkat çekmektedir. Örgütsel değişkenler arasında liderlik, okul kültürü, okul imajı gibi değişkenler yer alırken, bireysel değişken olarak öğretmen özyeterliliği, politik beceri algıları, pozitif psikolojik sermaye, dijital okur yazarlık ve işle bütünleşme gibi değişkenlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma kapsamında öğretmen liderliği ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır ($f=7$).

Araştırmaların Örneklemlerine Göre Dağılımı

Tablo 4 Araştırmaların Örneklemlerine Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	F
<100	1
101-499	15
>500	3
Okul Basamağı	
Okulöncesi	4
İlkokul	13
Ortaokul	11
Lise	8

Tablo 4 incelendiğinde araştırmalarda örneklem alınan öğretmenlerin okul basamağına göre en çok ilkökul basamağından olduğu görülmektedir. Okul öncesi ($f=4$), en az olmakla birlikte ortaokulun ($f=11$), ilkökula ($f=13$) göre daha az örneklem dâhil edildiği anlaşılmaktadır. Örneklem büyüklüğünün ise 101-499 örneklem arasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır ($f=15$).

Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Tablo 5 Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları

Kullanılan ölçme araçları	f
Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu & Aslan, 2010)	10
Öğretmen Liderliğine ilişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği (Beycioğlu, 2009)	3
Öğretmen Liderliği Ölçeği (Çetinkaya & Arastaman, 2024)	1
Öğretmen Liderliği Davranış Ölçeği (Bolat, 2023)	1
Öğretmen Liderliği Ölçeği (Wang & Xia, 2020)	1
Öğretmen Liderliği Ölçeği (Akyürek & Özdemir, 2021)	1
Öğretmen Liderliği İnanç Ölçeği (Bolat & Antalyalı, 2023)	1

Tablo 5'te yer alan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin en çok kullanılan ölçme aracı olduğu görölmektedir ($f=10$).

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada alanyazında öğretmen liderliğini konu alan araştırmalar derlenerek, akademik çalışmalaradaki yaklaşımlar ve alanyazındaki konu ile ilgili yönelimler hakkında genel bilgiler açıklanmaya çalışılmıştır. Derlenen çalışmalar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların önemli bir yeri olduğu görölmektedir. Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında son yıllarda öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu durum MEB politikaları ile de ilişkili olabilir. Nitekim MEB tarafından hazırlanan öğretmen strateji belgesinde öğretmenlerin sahip olması gereken liderlik becerilerine vurgu yapıldığı görölmektedir (MEB, 2017). Bu politika uygulamaları araştırmacıların ilgisini çekmiş olabilir. Ayrıca Koşar vd. (2017) yaptıkları sistematik derleme çalışmasında öğretmen liderliği ile ilgili yapılan makalelerde son yıllarda görölen artışta önemli bir etken de konuya ilişkin geliştirilen ölçme araçları olduğunu belirtmektedirler. Mevcut çalışma bulgularında da benzer şekilde Türkiye'de öğretmen liderliği ile ilgili çok sayıda ölçme aracı geliştirildiği görölmektedir. Bu durum öğretmen liderliğinin alanyazında artan önemine ve araştırmacıların bu konuya olan ilgisine işaret etmektedir. İlhan vd. (2024) de öğretmen liderliği ile ilgili lisansüstü tezleri derledikleri çalışmada 2018-2019 yıllarında önemli bir miktarda öğretmen liderliği ile ilgili lisansüstü çalışmalarda artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uluslararası alanyazında da öğretmen liderliği araştırmalarında artış olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Nguyen vd., 2020; Schott vd., 2020). Mevcut çalışmada elde edilen bulgular bu yönüyle alanyazını desteklemektedir.

Mevcut araştırmanın incelenen çalışmaların desenlerine ilişkin bulgusu ise öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle ve ilişkisel tarama deseninde yapıldığını göstermektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da nicel yöntemin diğer araştırma yöntemlerine göre daha çok kullanıldığını ortaya koyan derleme çalışmaları bulunmaktadır (İlhan vd., 2024; Koşar vd., 2017). Bu durum nicel çalışmaların diğer araştırma desenlerine göre planlama ve uygulama açısından kolaylık sağlamasından kaynaklı olabilir. Nitekim Büyüköztürk ve diğerleri (2012) nicel araştırmaların araştırmacılara nitel araştırmalara göre zaman ve kolaylık sağladığını vurgulamaktadırlar. Koşar ve diğerleri (2017) de benzer sonuçlar elde ettikleri çalışmalarında bu durumun Türkiye'de pozitivist paradigma ve onun uzantısı olan nicel araştırma geleneğinin araştırma alanında güçlü bir biçimde varlığını sürdürmeye devam etmesinden kaynaklanabileceğini

belirtmişlerdir. Nitekim uluslararası alanyazın incelendiğinde ise Schott ve diğerlerinin (2020) öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemi kullanıldığını ortaya koydukları görülmektedir. Karma yöntemle yapılan araştırmaların yetersiz düzeyde olduğu ise, bulgulardan yola çıkarak ulaşabileceğimiz diğer bir sonuçtur.

Araştırmaların amaçlarına yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında ise “öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri belirlemek” en çok ele alınan amaç olduğu görülmektedir. Nitel çalışmalarda ele alınan bu amaç doğrultusunda öğretmen liderliğinin çeşitli açılardan derinlemesine ele alındığı, öğretmen liderliğinin üzerinde olumlu ya da olumsuz hangi etmenlerin belirleyici olduğunun anlaşılma çalışıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de mevcut araştırmada olduğu gibi öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların derlendiği birtakım araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Nguyen vd., 2020; Schott vd., 2020). Mevcut araştırma sonucu da bu yönüyle alanyazınla paralellik göstermektedir. Bu durum alanyazında son yıllarda ampirik çalışmalarda çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi ele alınan öğretmen liderliği kavramının nitel çalışmalarla derinlemesine ele alınmak istenmesinden kaynaklı olabilir. Nitekim Türkiye’de yapılan bu araştırmalarda öğretmen liderliğinin birçok yönüyle ele alınması Türkiye bağlamında önemli görülebilir. Koşar ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye’de öğretmen liderliğine yönelik yapılan ampirik araştırmalarda kavramın daha çok demografik değişkenlerle ilişkilendirildiğini, öğretmen liderliğine ilişkin ulusal alan yazında öğretmen liderliğinin okul etkililiği ile ilişkisinin irdelenmesi noktasında araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Nitekim York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin, okulda sunulan eğitimin kalitesini artırma potansiyeline sahip kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırma bulguları son yıllarda öğretmen liderliği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı ve öğretmen performansı gibi okul etkililiği ile ilgili değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması amaçlandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle ulusal alanyazında öğretmen liderliği ile ilgili önceki araştırmalarda belirtilen boşlukların doldurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu da alanyazında daha önce öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda getirilen önerilerin araştırmacılara ışık tuttuğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca mevcut araştırma bulgularına bakıldığında öğretmen liderliğinin çok sayıda örgütsel ve bireysel değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Örgüt kültürü, okul müdürü liderliği, pozitif psikolojik sermaye gibi örgütsel davranış kapsamına giren değişkenlerle öğretmen liderliğinin ilişkisinin incelenmesi, önceki çalışmalarda alanyazında öğretmen liderliği ile ilgili belirtilen boşlukların (Koşar vd., 2017) ardıl çalışmalarla doldurulmaya çalışıldığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Ayrıca mevcut çalışmada, öğretmen liderliği ile ilgili incelenen araştırmalarda çalışma gruplarının genellikle öğretmenlerden oluştuğu ve örneklem büyüklüğünün 100-500 kişi arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum daha çok nicel araştırmalarda geliştirilen ölçme araçlarının öğretmen

görüşlerini merkeze almasından ve yapılan araştırmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinden kaynaklı olabilir. Diğer taraftan incelenen araştırmalarda verilerin daha çok ilkokul ve ortaokul basamağından toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç daha önce yapılan benzer derleme çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (İlhan vd., 2024; Koşar vd., 2017). Mevcut araştırma soruları kapsamında elde edilen bir diğer bulguya göre de öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak en çok Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçeğin yoğun bir şekilde kullanılmasının nedenleri; araştırmaların çoğunda kullanılmış olması, kültürel olarak Türkiye’de geliştirildiği için uygun olması, son yıllarda öğretmen liderliği ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte ölçek geliştirilmemiş olması sayılabilir.

Bu çalışmada, Türkiye’de 2017-2024 yılları arasında öğretmen liderliği üzerine yapılan ampirik araştırmaların detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelenerek, öğretmen liderliği alanındaki eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede, konuya ilişkin yapılacak gelecekteki çalışmalara sağlam bir temel oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırma sonuçları, bundan sonra öğretmen liderliğine ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara alanyazındaki boşluğu görme ve çalışmalarını buna göre planlama imkânı sunabilir. Bu bağlamda öğretmen liderliğine yönelik yapılacak araştırmalarda örneklem ile okul tür ve kademelerinde çeşitliliğe gidilmesi, veri toplama araçlarında çeşitliliğin sağlanması, öğretmen liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi, öğretmen liderliğini çeşitli boyutlarla ortaya koyan nitel durum çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bunların yanında öğretmen liderliğine yönelik karma yöntemde daha fazla araştırma yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ., & Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488–500.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Bellibaş, Ş. M., & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. In K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları* (pp. 507–532). Pegem Akademi.
- Berg, J. H., & Zoellick, B. (2018). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 2–14. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2018-0017>
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* [Doctoral dissertation, İnönü Üniversitesi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764–775.
- Bolat, Ö. (2023). Öğretmen liderliği davranış ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1033–1056.
- Bolat, Ö., & Antalyalı, Ö. L. (2023). PS kişisel eğilimler envanterinin psikometrik özellikleri. *Turkish Studies – Education*, 18(2), 433–477
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79–99.
- Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*, 102(6), 1265–1287. <https://doi.org/10.1002/sce.21472>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33–38.
- Çetinkaya, A., & Arastaman, G. (2024). Öğretmen liderliği ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 425–466.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>
- İlhan, D., Çetinkaya, Y., Yavuz, M., Karaçor, N. E., Saraç, E., & Gök, M. (2024). Öğretmen liderliğini temel alan lisansüstü tezlerin çeşitli ölçütlere göre incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37), 23-35.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Corwin Press.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Analysis of teacher leadership studies: A content analysis study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29–46.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421–430. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150953>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2004). *Leading with the district: leadership for learning in the school and district*. Routledge.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles* (pp. 159–165). National Education Association.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). *The power of teacher leaders: their roles, influence, and impact*. Teachers College Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher leadership: Improvement through empowerment? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 439–457. <https://doi.org/10.1177/1741143206068217>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111–134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining the influence of school leadership on instruction and achievement: The role of principal-teacher interactions and teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(5), 674–711. <https://doi.org/10.1177/0013161X17711481>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, Article 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

- Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

SU AYAK İZİ: BİREYSEL VE KÜRESEL ÖNEMİ

Özlem Bakbak²⁷, Nihal Albayrak²⁸, Melehat İpkıran Denizciler²⁹,

ÖZET

Günümüzde su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı, çevresel sorunlarla birlikte daha büyük bir önem kazanmıştır. Su ayak izi, bireylerin, kurumların ve ülkelerin doğrudan ve dolaylı olarak tükettiği toplam tatlı su miktarını ifade eder. Bir ürünün üretim sürecinde kullanılan suyun yanı sıra, günlük yaşantımızda doğrudan kullandığımız su miktarını da içeren bu kavram, su yönetimi açısından kritik bir göstergedir.

Su ayak izi üç temel bileşenden oluşur: mavi su ayak izi, yeşil su ayak izi ve gri su ayak izi. Mavi su ayak izi, yüzey ve yer altı sularının kullanımını ifade eder. Tarımda sulama, evsel tüketim ve sanayi kullanımı bu kapsamdadır. Yeşil su ayak izi, yağmur suyu ile beslenen doğal süreçleri içerir; tarımda doğal yağmur sularının kullanımı bu kategoriye girer. Gri su ayak izi ise kirlilik nedeniyle suyun arıtılması için gerekli olan su miktarını tanımlar. Bu üç bileşen, bir bireyin ya da ülkenin su tüketim modelini belirlemede önemli bir rol oynar.

Günlük yaşantımızda farkında olmadan büyük miktarda su tüketiyoruz. Örneğin, bir fincan kahvenin üretilmesi için yaklaşık 140 litre su, bir kilogram sığır eti için ise 15.000 litre su harcanmaktadır. Tek bir kot pantolon üretimi, ortalama 7.500 litre su gerektirirken, bir tişört için yaklaşık 2.500 litre su tüketilmektedir. Bu durum, sadece doğrudan su kullanımımızı değil, tükettiğimiz ürünlerin de su ayak izine katkı sağladığını gösterir.

Su ayak izimizi azaltmak için bireysel ve toplumsal düzeyde çeşitli önlemler alınabilir. Evde su tasarrufu sağlamak, damla sulama sistemleri kullanmak, suyu yoğun tüketen ürünlerin tüketimini azaltmak ve geri dönüştürülmüş ürünleri tercih etmek önemli adımlardır. Ayrıca, su kaynaklarını kirletmemek, çevre dostu üretim süreçlerini desteklemek ve su bilincini artırmaya yönelik eğitim faaliyetleri düzenlemek de etkili çözümler arasında yer alır.

Sonuç olarak, su ayak izi, sadece bireysel değil, küresel ölçekte de dikkate alınması gereken önemli bir çevresel göstergedir. Sınırlı su kaynaklarını verimli kullanmak, gelecekte su kıtlığı sorunlarıyla karşılaşmamak adına kritik bir gerekliliktir. Bireyler, işletmeler ve devletler su tüketimlerini daha bilinçli yöneterek sürdürülebilir bir su politikası oluşturabilirler.

Anahtar Kelimeler: su, farkındalık, kuraklık, küresel ısınma

Dünya genelinde hızla artan nüfus, sanayileşme ve iklim değişikliği gibi faktörler, tatlı su kaynakları üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır. Su, yaşamın sürdürülebilirliği için en temel kaynaklardan biri olmasına rağmen, sınırlı ve yönetilmesi gereken bir doğal varlıktır. Günümüzde su kıtlığı birçok ülkenin

²⁷ Öğretmen, Menderes/İZMİR,, bakbakozlem@gmail.com

²⁸ Öğretmen, Menderes/İZMİR,, nihal210@gmail.com

²⁹ Öğretmen, Hatay/İSKENDERUN, cumaipkıran01@gmail.com

karşı karşıya olduğu en büyük çevresel tehditlerden biridir. Bu bağlamda, su ayak izi kavramı, bireylerin ve toplumların su tüketim alışkanlıklarını değerlendirmek ve suyun daha verimli kullanılmasını sağlamak için kritik bir gösterge olarak öne çıkmaktadır.

Su ayak izi, bireylerin, toplulukların veya ülkelerin doğrudan ve dolaylı olarak tükettiği toplam tatlı su miktarını ölçen bir göstergedir. Bu kavram, üretimden tüketime kadar olan tüm süreçleri içerir ve üç temel bileşenden oluşur:

1. Mavi Su Ayak İzi: Yüzey ve yer altı sularının doğrudan kullanımını ifade eder. İçme suyu, tarımda sulama sistemleri ve endüstriyel su kullanımı bu kapsamda değerlendirilir.
2. Yeşil Su Ayak İzi: Yağmur suyu ile beslenen tarımsal ve doğal süreçlerde kullanılan su miktarını gösterir. Tarımsal üretimde yağışlarla beslenen ürünler, yeşil su ayak izine katkıda bulunur.
3. Gri Su Ayak İzi: Kirlilik nedeniyle suyun tekrar kullanılabilir hale gelmesi için gereken temiz su miktarını tanımlar. Endüstriyel atık suların arıtılması ve evsel atık suların doğaya bırakılmadan önce temizlenmesi bu kategoriye girer.

Gizli Su Tüketimi ve Günlük Hayatımız

Bireysel su tüketimi yalnızca içme, banyo yapma veya çamaşır yıkama gibi doğrudan kullanım şekillerinden ibaret değildir. Günlük tükettiğimiz gıda ürünleri, giydiğimiz kıyafetler ve kullandığımız teknolojik ürünler de büyük miktarda su tüketimini gerektirir. Örneğin:

Bir bardak kahvenin üretimi için yaklaşık 140 litre su,

Bir kilogram sığır eti için 15.000 litre su,

Bir kot pantolon üretimi için 7.500 litre su,

Bir tişört için 2.500 litre su,

Bir elma için 70 litre su,

1 litre süt üretimi için 1.000 litre su harcanmaktadır.

Bu rakamlar, su ayak izimizin sadece musluktan akan su ile sınırlı olmadığını, tüketim alışkanlıklarımızın da doğrudan su kaynaklarını etkilediğini göstermektedir. Tarım ve sanayi sektörleri, küresel su tüketiminin yaklaşık %90'ını oluşturmaktadır. Bu nedenle, gıda israfını önlemek, sürdürülebilir üretim süreçlerini desteklemek ve su tasarrufuna yönelik bilinçli tercihler yapmak büyük bir önem taşımaktadır.

Su Ayak İzini Azaltmak İçin Çözümler

Su kıtlığına karşı önlem almak için bireysel, toplumsal ve küresel ölçekte çeşitli çözümler geliştirilebilir:

Bireysel Önlemler:

Günlük su tüketimini azaltmak: Muslukları açık bırakmamak, kısa duşlar almak, su tasarruflu cihazlar kullanmak.

Sürdürülebilir gıda tüketimi: Su tüketimi yüksek olan gıda ürünlerinden kaçınmak, yerel ve mevsimsel gıdaları tercih etmek.

Geri dönüşümü desteklemek: Geri dönüştürülmüş ürünleri tercih ederek yeni üretim süreçlerinde su kullanımını azaltmak.

Kıyafet tüketiminde bilinçli olmak: Daha az ve kaliteli kıyafet almak, ikinci el ürünleri değerlendirmek.

Toplumsal ve Endüstriyel Önlemler:

Tarımda su yönetimi: Damla sulama gibi verimli sulama tekniklerinin yaygınlaştırılması.

Sanayide su geri dönüşümü: Atık suların arıtılarak tekrar kullanılması.

Eğitim ve farkındalık çalışmaları: Su tasarrufu konusunda toplum bilincinin artırılması.

Küresel Politikalar:

Su kaynaklarının korunması: Ormanların ve su havzalarının sürdürülebilir yönetimi.

Uluslararası iş birliği: Su krizleri yaşayan bölgeler için küresel su yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi.

SONUÇ

Su ayak izi, küresel su kaynaklarının etkin yönetimi için önemli bir ölçüttür. Su kıtlığı, gelecekte daha büyük bir sorun haline gelmeden önce bireyler, şirketler ve devletler sürdürülebilir su politikaları oluşturmalı ve bilinçli su tüketimi alışkanlıkları geliştirmelidir. Her bireyin su tasarrufu konusunda alacağı küçük önlemler bile uzun vadede büyük farklar yaratabilir. Bu nedenle, su ayak izimizi azaltmak sadece bir seçenek değil, gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakabilmek için bir zorunluluktur.

YAŞAMIN İÇİNDE İNGİLİZCE

Seliha Başdağ³⁰, İlayda Özcan³¹, Nihal Kuru³²,

ÖZET

Sosyal bir varlık olan insan sürekli içinde bulunduğu toplumla iletişim içinde olması gerekmektedir. Bunun içinde en önemli iletişim yöntemlerinden birisi de sözlü iletişimdir. Globalleşen dünyada bireyin sadece kendi çevresi ile iletişim kurduğu dil yetersiz olup, farklı ülke vatandaşları ile iletişim kurma ihtiyacı zorunlu hale gelmiştir. Bu süreçte Özel Özgün Yetenekler Anaokulu öğretmenleri olarak İngilizce dilinin çocukların gelecek hayatlarında kaçınılmaz bir yer alacağı öngörüldüğünden okul öncesi dönemden itibaren günlük hayatta yaparak, yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Uluslararası ilişkilerde, bilimsel, sanatsal ya da politik toplantılarda ortak bir dilin varlığına ihtiyaç duyulmuştur ve bu dil de İngilizce olmuştur. Birleşmiş Milletler'in resmi dili İngilizcedir. Dünya bilim adamlarının yaklaşık %70'i İngilizce okumaktadır. Ayrıca bilginin en kolay erişildiği ve iletişimin en yaygın olarak kullanıldığı internette ortak dil yine İngilizce kabul edilmektedir (Crystal 64).

Ülkemizde uzun yıllar yapılan İngilizce eğitimlerinde ne yazık ki kalıcı öğrenme noktasında sağlıklı bir sonuca ulaşamamıştır. Öğrencilerin çocuk yaştan itibaren İngilizce'ye maruz bırakılarak öğrenme süreçleri daha kalıcı bir şekilde pekiştirileceği tarafımızca öngörülmektedir. Yaptığımız eğitim faaliyetlerinden de yola çıkılarak konu incelendiğinde uygulamakta olduğumuz bu yöntemin daha doğru olduğunu göstermektedir.

Okulumuzda 3 yaştan itibaren İngilizce atölyesi, farklı ilgi ve beceri atölyelerine (matematik, drama, müzik, montessori, İngilizce, fen – stem, uzay...) vb. İngilizce çalışmalarını entegre edilerek okul – aile işbirliği doğrultusunda çocuklarımızın yabancı dil gelişimine destek sağlamaya çalışmaktayız. Bu bağlamda klasikleşmiş sınıf bazlı eğitimin dışına çıkarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi benimseyen bir yaklaşım sergilemekteyiz.

Yabancı dilin okullarda kalıcı olarak öğrenilebilmesi ve sosyal yaşama aktarılabilmesi amacıyla öğrencilerin okulun tüm birimlerinde yabancı dile maruz bırakılması öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Yabancı dilin aile ortamında, sosyal hayatta ve sosyal medya ortamlarında etkin ve verimli kullanılması öğrencilerin yabancı dili öğrenme yeterliliğini arttıracaktır. Yabancı dil öğretmenlerine “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilerek çalışmalar sağlanacaktır.

Dil gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde ikinci dil öğrenimi önem taşımaktadır. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme – anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir. (Memiş, Erdem. 2013)

³⁰ İngilizce Öğretmeni, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu, İstanbul, selihabasdag34@mail.com

³¹ Psikolojik Danışman, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu, İstanbul, ilaydaoozcan@gmail.com

³² Okul Öncesi Öğretmeni, Küçükçekmece Özel Özgün Yetenekler Anaokulu, İstanbul, nihalertensin34@gmail.com

Okulumuzda öğretmen, personel, aile işbirliğini kapsayan bütüncül yaklaşımlı bir eğitim modeli benimsenmiştir. Bu eğitim modelinde okulumuzun İngilizce branş öğretmeni aylık bülteninde almış olduğu kelime ve İngilizce kalıplarını ilk önce sınıf öğretmenlerine aktarıp daha sonra okulun etrafına uyarıları asarak son olarak ilgili alanda personele gerekli kalıpları öğretmek bir yöntem uygulanmaktadır. Akabinde pratiğe dökmek için aile katılım aktiviteleri oluşturularak günlük yaşamda çocuğun birçok alanda İngilizce diline maruz kalması arttırılmaktadır.

Özgün Yetenekler Anaokulu olarak yapmış olduğumuz bu çalışmaların çocukların ikinci dil gelişimlerine katkı sağladığı, alıcı dilden verici dile daha hızlı geçiş yaptığı dönem içerisinde yapılan değerlendirmeler ile görülmektedir.

Yapmış olduğumuz aile katılımlı çalışmalar ve ailelere verdiğimiz geri dönütler ile ebeveynlerimizi sisteme dahil ederek katılımlarının arttığı görülmektedir. Bu katılım ile birlikte çocukların yalnızca okul ortamında değil, ev ortamında da İngilizce'ye maruz kalmaları sağlanmaktadır.

Öğrencilerde kalıcı öğrenme, dikkat sürelerinde artış, severek ve isteyerek okula gelme, zihinsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal yönden çok yönlü olarak gelişim sağlamalarına katkıda bulunarak ikinci dili sağlıklı bir şekilde öğrenmeleri öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, okulöncesi, atölye, yabancı dil, interaktif

ENGLISH IN EVERYDAY LIFE

ABSTRACT

As a social being, human beings need to be in constant communication with the society they live in. One of the most important methods of communication is verbal communication. In the globalized world, the language a person communicates with his/her environment has become insufficient and the need to communicate with citizens of different countries has become imperative. In this process, as the teachers of the Private Özgün Yetenekler Kindergarten, the importance of learning by doing and experiencing in daily life is emphasized from the preschool period, since it is foreseen that the English language will have an inevitable place in the future lives of children. In international relations, scientific, artistic or political meetings, there has been a need for a common language and this language has been English. The official language of the United Nations is English. Approximately 70% of the world's scientists read English. English is also the lingua franca on the Internet, where information is most easily accessed and communication is most widely used (Crystal 64).

Unfortunately, English education in our country for many years has not yielded a healthy result in terms of permanent learning. It is foreseen by us that the learning processes will be reinforced in a more permanent way by exposing students to English from a young age. When the subject is examined based on our training activities, it shows that the method we have been applying is more accurate.

In our school, we try to support our children's foreign language development in line with school-family cooperation by integrating English workshops, different interest and skill workshops (math, drama, music, montessori, English, science - stem, space...) etc. from the age of 3. In this context, we adopt an approach that goes beyond the traditional classroom-based education and adopts learning by doing and experiencing.

Exposing students to the foreign language in all units of the school in order to learn the foreign language permanently in schools and transfer it to social life will positively affect the learning process. Effective and efficient use of foreign language in family environment, social life and social media environments will increase students' foreign language learning competence. Foreign language teachers will be provided with online and face-to-face trainings in line with the philosophy of “Lifelong Learning”.

Second language learning is important in the preschool period when language development is the fastest. It argues that the natural learning of language starts with listening and then speaking, reading and writing skills are acquired. For this reason, the method gives more importance to listening-comprehension and speaking than other skills. (Memis, Erdem. 2013)

Our school has adopted a holistic education model that involves the cooperation of teachers, staff and parents. In this education model, our school's English branch teacher first transfers the vocabulary and English phrases that he/she has received in the monthly bulletin to the classroom teachers, then hangs the stimuli around the school and finally teaches the necessary phrases to the staff in the relevant field. Subsequently, family participation activities are created to put them into practice and the child's exposure to English language in many areas of daily life is increased.

As Özgün Yetenekler Kindergarten, it is seen with the evaluations made during the period that these studies we have carried out contribute to the second language development of children and that they make a faster transition from the receptive language to the transmitting language.

With the family involvement activities we have carried out and the feedback we have given to the families, it is seen that the participation of our parents has increased by including them in the system. With this participation, the children are exposed to English not only at school but also at home.

It is envisaged that students will learn the second language in a healthy way by contributing to permanent learning, increasing attention spans, coming to school fondly and willingly, and developing mentally, socially, physically and spiritually in a multidimensional way.

Keywords: English, preschool, workshop, foreign language, interactive

GİRİŞ

Gelişen dünya ile birlikte farklı kültürlerdeki insanların etkileşimleri artmaktadır. Bu doğrultuda dilin iletişim aracı olduğunun farkındalığı gün geçtikçe çoğalmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan sürekli içinde bulunduğu toplumla iletişim içinde olması gerekmektedir. Bunun içinde en önemli iletişim yöntemlerinden birisi de sözlü iletişimdir. Günümüz globalleşen dünyada bireyin sadece kendi çevresi ile iletişim kurduğu dil yetersiz olup, farklı ülkelerle iletişim kurma ihtiyacı zorunlu hale gelmiştir. Bu süreçte Özel Özgün Yetenekler Anaokulu öğretmenleri olarak İngilizce dilinin çocukların gelecek hayatlarında kaçınılmaz bir yer alacağı öngörüldüğünden günlük hayatta yaparak, yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Uluslararası ilişkilerde, bilimsel, sanatsal ya da politik toplantılarda ortak bir dilin varlığına ihtiyaç duyulmuştur ve bu dil de İngilizce olmuştur. Birleşmiş Milletler'in resmi dili İngilizcedir. Dünya bilim adamlarının yaklaşık %70'i İngilizce okumaktadır. Ayrıca

bilginin en kolay erişildiği ve iletişimin en yaygın olarak kullanıldığı internette ortak dil yine İngilizce kabul edilmektedir (Crystal 64).

Bugün dünyada yaklaşık 1.5 milyar insan İngilizcenin resmi dil olarak konuşulduğu ülkelerde yaşamaktadır. Dünya nüfusunun beşte biri farklı düzey ve yeterlilikte İngilizce konuşmaktadır. İngilizce 380 milyon kullanıcısı ile dünya üzerinde Çince ve Hintçe'den sonra en çok konuşulan 3. dildir. (İlhan, 2023) İngilizce öğrenmek sadece bir dil becerisi kazanmak değil, aynı zamanda yeni kültürlerle açılan bir kapıdır. Bu yolculuğun sürdürülebilir olması ise, doğru yöntemlerin ve sürekli motivasyonunun bir araya gelmesi ile mümkündür.

Ülkemizde uzun yıllar yapılan İngilizce eğitimlerinde ne yazık ki kalıcı öğrenme noktasında sağlıklı bir sonuca ulaşamamıştır. Öğrencilerin çocuk yaştan itibaren İngilizce'ye maruz bırakılarak öğrenme süreçleri daha kalıcı bir şekilde pekiştirileceği tarafımızca öngörülmektedir. Yaptığımız eğitim faaliyetlerinden de yola çıkılarak konu incelendiğinde uygulamakta olduğumuz bu yöntemin daha doğru olduğunu göstermektedir.

Çocukluk döneminde beyindeki dil edinim penceresi daha aktif olduğu için çocuklar anadil becerilerini oluşturlarken ikinci dili de anadilleri gibi doğal yollarla edindikleri için ikinci dili edinmesi yetişkinlerden daha kolaydır (Chilla & Fox-Boyer 2012). Bu nedenle gelişim psikolojisi açısından da erken çocukluk dönemi iki ya da çok dilin edinilmesinde de kritik dönem sayılmaktadır (Doyé 2009). Krashen (1973)'da erken yaşlarda ikinci dili edinme olanağına sahip olan çocukların ikinci dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebildiğini savunmaktadır. (Çetintaş, Yazıcı (2016))

Bakanlığın Türkiye maarif modeli ile ilgili yaptığı çalışmalar incelendiğinde; okul öncesinde İngilizce eğitimi ile ilgili yeterli bir çalışma yapmadığı kanaatine varmaktayız. Ancak Türkiye maarif modelinin okulöncesi Türkçe eğitimi ile ilgili belirlediği yöntem ve teknikleri İngilizce'ye uyarladığımızda kalıcı öğrenme ile ilgili olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Okulumuzda İngilizce bülteninde belirlenen kazanımlara göre ayın İngilizce hikayesi seçilerek, hikaye etkinliği oluşturulur. İngilizce atölyesinde okunan hikayeyi soru – cevap tekniği kullanılarak anlama ve öğrenme pratiğini oluşturulduktan sonra drama çalışmalarıyla pekiştirilir. Böylelikle yaptığımız bu çalışma teorikte kalmayıp uygulamaya dökülerek daha bütüncül bir yaklaşım elde edilmektedir. Bu çalışma sınıf öğretmenleriyle işbirliği doğrultusunda öğretmek istenilen İngilizce kelime ve kalıpları hikayenin içine serpiştirilerek pratikler yapılarak pekiştirilmektedir. Yaptığımız bu çalışmalar Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programına göre erken çocukluk eğitiminde “365 gün öykü” çalışması ile de benzer hedefler taşıdığını görmekteyiz. Bakanlığın belirlediği bu çalışmada da çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, onların kelime haznesini artırmak, dinleme ve konuşma yeteneklerinin gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır. Biz de yaptığımız bu çalışmada İngilizce kelime haznesinin

artmasını, meta dili aktifleştirmesini ve kalıcı hale gelmesini sağlamaktayız.
(Kaynak: tymm.meb.gov.tr)

Geçmişten günümüze kadar yabancı dil eğitiminde birçok farklı teknik ve yöntem uygulanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasındadırlar. Fakat bu yöntemlere sürekli olarak alternatifler geliştirilmesi, tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini göstermektedir. (Muhammet Raşit MEMİŞ- Mehmet Dursun ERDEM). “Erken yaşta yabancı dil öğretimi” bir başka deyişle çocuklara yabancı dil öğretimi konusu ülkemizde giderek önem kazanmaktadır. Bu konuda, çocukların ihtiyaç, ilgi ve güdülerinden yola çıkmak gerekir. Öğrencilerin ilgilerini çekmek için onların ilgi alanlarını bilmek yeterli olmaktadır. (Od,2013)

Aynı zamanda Özel Özgün Yetenekler Anaokulu olarak 2020 yılından beri okulumuz eğitiminde İngilizce’ ye önem vererek Türkiye Maarif Modelinde belirtilen yöntem ve teknikleri kullanmakta olduğumuzu gördük. Okulumuzda 3 yaştan itibaren İngilizce atölyesi, farklı ilgi ve beceri atölyelerine İngilizce çalışmaları entegre edilerek okul – aile işbirliği doğrultusunda çocuklarımızın 2. Dil gelişimine destek sağlamaya çalışmaktayız. Bu bağlamda klasikleşmiş sınıf bazlı eğitimin dışına çıkarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi benimseyen bir yaklaşım sergilemekteyiz.

AMAÇ

T. C. Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan Onuncu Kalkınma Planı 2014 – 2018, yabancı dil bilgi ve becerisinin geliştirilmesinin öncelikli bir eğitim hedefi olarak göstermekte ve en az bir yabancı dilin öğrenilmesi gerektiği konusuna vurgu yapmaktadır. 2019 – 2023 hedeflerini kapsayan On Birinci Kalkınma Planında ise, yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması, yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, yabancı dil eğitimine ilişkin materyallerin zenginleştirilerek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlardaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistemin geliştirilmesi konusunda hedefler yer almaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2019). Bakanlığın yayınlamış olduğu hedefler doğrultusunda yabancı dil eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Yabancı dilin okullarda kalıcı olarak öğrenebilmesi için öğrencilerin okulun tüm birimlerinde yabancı dile maruz bırakılması öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Yabancı dilin aile ortamında, sosyal hayatta ve sosyal medya ortamlarında etkin ve verimli kullanılması öğrencilerin yabancı dili öğrenme yeterliliği artacaktır. Yabancı dil öğretmenlerine “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilerek çalışmalar sağlanacaktır.

GEREKÇE

Gelişen dünya ile birlikte insanlar yalnızca kendi toplumlarıyla değil farklı kültürlerle de iletişim ve etkileşim halindedirler. Her geçen gün eğitim sistemlerinde yenilikler eklenerek kitap üzerinden ezbere dayalı sistemden kurtularak daha interaktif yaparak yaşayarak öğrenme, etkileşimlerin ve diyalogların arttığı, proje tabanlı çalışmalar geliştirilmektedir. Talim Terbiye Kurulu 2013 yılında 2. sınıftan 8. sınıfa kadar yabancı dil (İngilizce) müfredatlarını yenilemiş ve İngilizce öğretim modelinde köklü değişiklikler yapmıştır.¹ Yeni programda geçmiş yıllardaki programlara kıyasla dil bilgisel doğruluk yerine anlamsal doğruluk ve akıcı konuşma hedeflenmektedir. (Talim Terbiye Kurulu İngilizce öğretim programı, s. V) . Dil gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde ikinci dil öğrenimi önem taşımaktadır. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme –anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir. (Memiş,Erdem. 2013) Yapmış olduğumuz çalışmalarda okul öncesi çocuğuna dinleme, anlama, uygulama üzerinden gerçekleştirmeyi hedeflemekteyiz. Çocukların okul öncesinde temel bilgi ve becerileri edinerek ileriki yaşlarında da alt yapı oluşturmasını sağlamaktadır.

Hedef gurubumuz okulöncesi öğrencileridir. Öğrencilerde kalıcı öğrenme, dikkat sürelerinde artış, severek ve isteyerek okula gelme, zihinsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal yönden çok yönlü olarak gelişim sağlamalarına katkıda bulunarak ikinci dili sağlıklı bir şekilde öğrenmeleri öngörülmüştür.

Bu bağlamda

1. Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek
2. Dikkat ve odaklanma sürelerinde artış sağlamak
3. Araştırma ve merak duygularını geliştirmek
4. Çevre bilinci oluşturmak
5. Özgüven duygularını geliştirmek
6. Hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek
7. İkinci dili hayatında etkili bir iletişim aracı olarak kullanmak.
8. Yabancı dili öğrenme becerisinin artırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Okulumuzda öğretmen, personel, aile işbirliğini kapsayan bütüncül yaklaşımli bir eğitim modeli benimsenmiştir. Bu eğitim modelinde okulumuzun İngilizce branş öğretmeni aylık bülteninde almış olduğu kelime ve İngilizce kalıplarını ilk önce sınıf öğretmenlerine aktarıp daha sonra okulun etrafına uyarları asarak en son olarak ilgili alanda personele gerekli kalıpları aktararak bir yöntem uygulanmaktadır. Akabinde pratiğe dökmek için aile katılım aktiviteleri oluşturularak günlük yaşamda

çocuğun birçok alanda İngilizce diline maruz kalmayı arttırmaktadır. Böylelikle İngilizce eğitimini yalnızca bir atölyede veya bir ders saati ile sınırlandırılmaktan çıkarılmıştır.

Bu doğrultuda öğrencilerdeki İngilizce dil becerisini her yıl biraz daha geliştirerek, aşağıdaki yöntem ve teknikler ile devam ettirmekteyiz.

Drama Çalışmaları

Aylık bültende aldığımız kavramlar ve kalıplar doğrultusunda ilgili çalışma hazırlanılarak okulumuzun drama atölyesinde çocuklara İngilizce canlandırma çalışmaları yaptırılır. Örneğin; Fruits ve vegetables kavramlarını ve kalıplarını öğretmek için oluşturduğumuz restoran ortamı ile çocuklara garson, müşteri, aşçı gibi rol dağılımları yapılır. Bu bağlamda kalıplar uygulatılarak öğretilir. Haftasonları aile katılımı olarak yemekte öğrettiğimiz kalıpları yemek masasında diyalogları kullanmalarını isteyerek pekiştirmelerini sağlıyoruz.

Hikaye Çalışmaları

İngilizce atölyesinde bültene ilişkin seçtiğimiz İngilizce hikaye kitabı ile hikaye saati yapılmaktadır. İçerisinde geçen diyalogları pekiştirmek amacıyla soru – cevap yöntemi ile çocuklardan geri dönütler alınır. Örneğin; sayı kavramları ile ilgili hikayede geçen there are five apples in the basket. How many apples are there? Sorusuyla çocuklardan dönütler alınır. Daha sonra masal atölyesinde sınıf öğretmenleri Türkçe hikaye içerisine öğrendiğimiz İngilizce kelimeleri serpiştirerek pratikleri arttırmaktadırlar.

Dış Aktiviteler

İngilizce tiyatro gösterileri ile farklı aksanları kavramalarını, kulak aşinalığını arttırmalarını ve okul, ev dışında da farklı ortamlarda ve kişiler tarafından da kullanıldığının farkındalığı oluşturulmaktadır. Böylelikle çocukların bulunmuş olduğu farklı ortamlarda İngilizce kalıplarının kullanıldığı adına geri dönütler alınmıştır. Örneğin; tatil köyüne giden bir ailemiz orada bulunan yabancı turistlerin çocuklarıyla kendi çocuklarının arkadaş olduğunu ve İngilizce diyaloglar kullandıkları yönünden geri dönütler almaktayız.

Atölye Çalışmaları

Okulumuzda birçok ilgi ve beceri atölyeleri bulunmaktadır. İngilizce eğitimi, sınıf öğretmenleri işbirliği ile İngilizce bülteni doğrultusunda atölyelere entegre edilmiştir. Örneğin; Fen – Stem Atölyesinde sınıf öğretmenleri fasulye çimlendirme etkinliğini yaparken, İngilizce branş öğretmenimiz de eş zamanlı desteği ile İngilizce aktarımları yapmaktadır.

İngilizce Festivali

Okulumuzda İngilizce Festivalinin olduğu hafta tüm atölye çalışmaları İngilizce dilinde gerçekleştirilmektedir. Çocuklara hem eğlenceli bir ortam sunularak hem de İngilizce pratiklerinin arttırılması sağlanmaktadır.

Günlük Rutinler

İngilizce öğretmenimiz tarafından okul personellerine de ilgili alanlarda kullanabilmeleri ve çocuklarla iletişime geçebilmeleri amacıyla belirli kalıplar öğretilerek zaman zaman pekiştirmek açısından destek sağlanmıştır.)

- Güne pozitif enerji ile başlamak adına sabah sporları yapılmaktadır. Spor esnasında öğrencilere verilen yönergeler İngilizce kalıplar kullanılarak verilmektedir. (spin your head, move your shoulders, stretch out – down...)
- Öğrencilerimizi girişte karşılayan personellerimiz ilgili kalıpları kullanmaktadırlar. (hello, welcome, good morning, good bye, see you...)
- Yemekhane personellerimiz yemek saatinde çocukların isteklerine ilgili diyaloglar ile cevap vermektedirler. (enjoy your meal, thank you, you're welcome, do you want soup, pasta, chicken, meatballs...)
- Sınıf öğretmenleri günlük rutin içerisinde kullandığı yönergeleri İngilizce kalıplar ile vermektedirler. (pick up to toys, line up please, wash your hands, go up stairs, let's go to space workshop...)

Aile Katılımlı Çalışmalar

Her ay aldığımız bülten doğrultusunda Suggested Activities at Home kısmında aile katılım etkinlikleri yer almaktadır. Aylık geri dönüt olarak yaptıkları diyalogların videoları istenmektedir. Her haftasonu worksheet verilerek öğrendiği kavramlar pekiştirilmesi ve ev ortamında kullanımı arttırılmaktadır.

Akademik Çalışmalar

İlkokul İngilizce hazırlık çalışmaları kapsamında haftalık düzenli olarak İngilizce temalara uygun kaynak kitap çalışmaları yapılmaktadır.

Yardımcı Kaynak

Bu yıl bir yabancı dil akademi desteği ve ayrıca önceki dönemlerde sahada etkin olarak kullanılmış olan yardımcı kaynaklar ile de sınıf öğretmenlerinin İngilizce eğitimini desteklemekteyiz. Böylece İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmeni, akademi ve yayın destekleri ile çoklu bir öğretim ve bunun pratik kullanımı ile de maruz bırakmanın güçlü olması planlanmıştır.

Yaptığımız bu farklı eğitim yöntemleri ile İngilizce'yi ders niteliğinden çıkararak çocuğun günlük yaşam rutinine entegre etmekteyiz. Böylelikle çocukları ezbere dayalı sistemden uzaklaştırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini, diyaloglar ile dili daha aktif şekilde kullanmalarını sağlamaktayız.

SONUÇ

Özgün Yetenekler Anaokulu olarak yapmış olduğumuz bu çalışmaların çocukların ikinci dil gelişimlerine katkı sağladığı, alıcı dilden verici dile daha hızlı geçiş yaptığı dönem içerisinde yapılan değerlendirmeler ile görülmektedir.

Yapmış olduğumuz aile katılımlı çalışmalar ve ailelere verdiğimiz geri dönütler ile ebeveynlerimizi sisteme dahil ederek katılımlarının arttığı görülmektedir. Bu katılım ile birlikte çocukların yalnızca okul ortamında değil, ev ortamında da İngilizce'ye maruz kalmaları sağlanmaktadır.

Öğrencilerimiz yılsonu gösterilerinde öğrenmiş olduğu İngilizce kalıplarını tiyatro gösterileri, greetings diyalogları ve İngilizce şarkıları ile velilere sunmaktadır.

Ezbere dayalı sistemin dışında öğrencilerin de aktif olduğu diyalogların kullanımının çocukların verici dil gelişimini desteklediği görülmektedir.

Özgün Yetenekler Anaokulu olarak Eyfor 14' te sunmuş olduğumuz bildiride vurguladığımız İngilizce'nin erken yaşta kullanılmasının önemi konusunun, öğrencilerin günlük hayatta daha aktif kullanmakta olduklarını gözlemlemekteyiz. Aynı zamanda öğrencilere verdiğimiz eğitim aileleri de içine aldığı için anne babalarda da İngilizce dil becerilerinin arttığını gözlemlemekteyiz.

Kurumumuzdan mezun olan öğrencilerin devam eden eğitim yaşantılarında İngilizce derslerinde diğer akranlarına göre daha başarılı ve aktif olmakla beraber, arkadaşları ile sosyal iletişimlerinin de olumlu yönde geliştiği yönünde geri dönütler almaktayız.

ECOTINGS PROJESİ: SOSYAL ÖĞRENME TEMELLİ TEKNOLOJİ VE ÇEVRE EĞİTİMİ

Muhammet Mermer³³, Öymen Özbey³⁴, Gülsen Aşıklı³⁵, Sandro De Gregorio³⁶, Sara Blanc Clavero³⁷,

ÖZET

Bu çalışma, Ecothings Projesi'nin sosyal öğrenme temelli teknoloji eğitimiyle öğrencilerin çevresel sürdürülebilirlik ve dijital becerilerini geliştirme sürecini incelemeyi amaçlamaktadır. STEM tabanlı öğrenme modeli kapsamında öğrencilerin çevre bilincini artırmaları, kodlama ve nesnelerin interneti (IoT) gibi alanlarda beceri kazanmaları hedeflenmiştir. Proje, akran öğrenmesi ve tersine mentorluk gibi yöntemleri içeren yenilikçi bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır.

Bu araştırma, karma yöntem (mixed method) kullanılarak yürütülmüş olup yarı deneysel desen (quasi-experimental design) benimsenmiştir. Çalışma, Turan Erdoğan Yılmaz Fen Lisesi'nde eğitim gören 30 öğrenci arasından seçilen 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları arasında akademik başarı testleri, öğrenci görüşme formları ve dijital beceri değerlendirme rubriği bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital becerilerinde belirgin bir gelişim olduğunu göstermektedir. Öğrenciler özellikle kodlama, nesnelerin interneti (IoT) ve 3D tasarım gibi becerilerde ilerleme kaydetmişlerdir. Aynı zamanda, STEM tabanlı öğrenme modeli sayesinde çevresel sürdürülebilirlik konusunda bilinçlenmiş ve günlük yaşamlarında çevre dostu uygulamaları benimsemişlerdir. Öğrencilerin proje sürecinde takım çalışması ve problem çözme becerilerinde gelişim sağladıkları gözlemlenmiştir.

Bu araştırma, Ecothings Projesi'nin çevresel sürdürülebilirlik eğitimi ile dijital beceri gelişimini destekleyen önemli bir model sunduğunu göstermektedir. STEM tabanlı öğrenme süreçlerinin yaygınlaştırılması, farklı öğrenci gruplarıyla benzer projelerin uygulanması ve uzun vadeli akademik etkilerin değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, teknoloji destekli çevre eğitiminin artırılmış gerçeklik ve sanal laboratuvar uygulamalarıyla desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Öğrenme Teorisi, Çoklu Zekâ Teorisi, Yapılandırmacılık, Çevre Eğitimi, Dijital Beceriler,

³³ Turan Erdoğan Yılmaz Fen Lisesi, Okul Müdürü , Türkiye, muhammetsearch@gmail.com

³⁴ Turan Erdoğan Yılmaz Fen Lisesi, Bilişim Öğretmeni , Türkiye, oymen.meb@gmail.com

³⁵ Turan Erdoğan Yılmaz Fen Lisesi , İngilizce Öğretmeni, Türkiye gul_sen_@hotmail.com

³⁶ Santiago Apostol Cabanyal Ortaokulu, Proje Koordinatörü, İspanya , sandro@santiagoapostolcabanyal.es

³⁷ Valensiya Politeknik Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Fakültesi, Bilgisayar Sistemleri ve Bilgi İşlem Bölümü, İspanya sablacla@upv.es

ECOTHOINGS PROJECT: TECHNOLOGY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH SOCIAL LEARNING

ABSTRACT

This study aims to investigate the process of enhancing students' environmental sustainability awareness and digital skills through technology education based on social learning within the framework of the Ecothings Project. The project, designed under the STEM-based learning model, seeks to improve students' environmental consciousness while equipping them with skills in coding and the Internet of Things (IoT). An innovative educational approach incorporating methods such as peer learning and reverse mentoring has been adopted.

The study employs a mixed-method approach and follows a quasi-experimental design. The research was conducted with six students selected from a group of 30 students studying at Turan Erdoğan Yılmaz Science High School. Data collection tools included academic achievement tests, student interview forms, and a digital skills assessment rubric.

Research findings indicate that students have improved their digital skills and developed awareness of environmental sustainability through STEM-based education. Notable progress has been observed in coding, IoT, and 3D design skills..

The results suggest that STEM-based learning processes are effective in fostering environmental awareness. It is recommended that similar projects be implemented with different student groups and further supported by emerging digital technologies such as augmented reality and virtual laboratories

Keywords: Social Learning Theory, Multiple Intelligences Theory, Constructivism, Environmental Education, Digital Skills

1. GİRİŞ

Ecothings Projesi, çevresel sürdürülebilirlik ve dijital becerileri entegre eden yenilikçi bir eğitim modelidir. Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmayı değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini de hedeflemektedir. Bu bağlamda proje, sosyal öğrenme ve STEM tabanlı öğrenme modellerini kullanarak, öğrencilerin çevre bilincini artırmayı ve teknoloji destekli çözümler geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

STEM tabanlı eğitim ve çevre eğitimi, 21. yüzyıl eğitim modelleri içerisinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Günümüz eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bybee, 2013). Bu bağlamda, STEM eğitiminin çevre eğitimi ile bütünleştirilmesi, öğrencilerin çevresel sürdürülebilirlik ve dijital becerileri konusunda bilinçlenmesini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2020).

2.1. STEM tabanlı Öğrenme ve Çevre Eğitimi

STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, öğrencilerin uygulamalı öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eder. STEM tabanlı çevre eğitimi, öğrencilerin ekolojik farkındalık kazanmalarına ve çevresel sorunlara yenilikçi çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Bybee, 2013). Bu doğrultuda, STEM eğitimi ile çevre eğitiminin entegrasyonu, öğrencilerin teorik bilgiyi pratik deneyimlerle birleştirmesini sağlamak ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmektedir (Vygotsky, 1978).

2.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı ve STEM Eğitimi

Lev Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerinin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini ve bireyin "yakınsal gelişim alanı" içinde daha yetkin bireylerden öğrendiğini öne sürmektedir (Vygotsky, 1978). STEM tabanlı öğrenme süreçlerinde bu yaklaşım, öğrencilerin akran öğrenmesi ve mentorluk yoluyla problem çözme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Meyerson et al., 2018). Ecothings Projesi'nde de sosyal öğrenme kuramının etkileri, Türk öğrencilerin liderlik rollerini üstlenerek İspanyol öğrencileri eğitmesi ile açıkça görülmektedir.

2.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Çevre Eğitimi

Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ve her bireyin farklı zekâ türlerine yatkın olduğunu savunmaktadır (Gardner, 1983). STEM tabanlı çevre eğitiminde, öğrencilerin sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ türlerini kullanarak çevresel problemlere yönelik yenilikçi çözümler geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Ecothings Projesi kapsamında, öğrencilerin 3D tasarım, blok programlama ve fiziksel donanım kullanımı gibi çok yönlü öğrenme süreçleri ile bilişsel gelişimleri desteklenmiştir.

2.1.3. Yapılandırmacılık ve İnşa Temelli Öğrenme

Seymour Papert'in yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi yalnızca tüketmek yerine, aktif olarak inşa etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Papert, 1993). STEM eğitimi ile çevre eğitimi entegrasyonunda bu yaklaşım, öğrencilerin 3D yazıcılar, akıllı ev otomasyon sistemleri ve nesnelerin interneti (IoT) gibi teknolojileri kullanarak gerçek dünya problemlerine çözüm üretmelerine olanak sağlamaktadır. Ecothings Projesi'nde, öğrencilerin kendi bilgilerini üretmelerini ve fiziksel ürünler (örneğin, 3D basılmış objeler) oluşturmalarını teşvik eden etkinlikler bu pedagojik çerçeveye dayanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, Ecothings Projesi kapsamında kullanılan araştırma modeli, örneklem seçimi, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri detaylandırılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntem (mixed method) kullanılarak yürütülmüştür. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak, öğrencilerin Ecothings Projesi kapsamındaki öğrenme deneyimleri, akademik başarıları ve çevresel farkındalık düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma modeli olarak, yarı-deneyssel desen (quasi-experimental design) benimsenmiş ve öğrencilerin ön test-son test performansları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, durum çalışması (case study) yöntemi ile öğrencilerin proje sürecindeki etkileşimleri detaylı olarak incelenmiştir.

3.2. Katılımcılar ve Örneklem

Araştırmanın ana kütlesini, Turan Erdoğan Yılmaz Fen Lisesi'ndeki öğrenciler oluşturmuştur. 30 öğrenci proje sürecinin başında seçilmiş, ancak çeşitli kriterlere göre değerlendirilmeler yapılarak İspanya hareketliliğine 6 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrenci seçiminde şu kriterler dikkate alınmıştır:

- Dil Becerileri: Öğrencilerin İngilizce iletişim kurabilme seviyeleri.
- Sosyal Beceriler: Grup çalışmalarına yatkınlık, liderlik özellikleri.
- Bilişim Derslerindeki Başarı Durumları: Özellikle kodlama, mühendislik ve teknoloji derslerindeki performansları.
- Pansiyon Yatılılık Durumu: Parasız yatılılık kriteri doğrultusunda önceliklendirme yapılmıştır.
- STEM İlgisi: Teknoloji, mühendislik ve çevre eğitimi konularına ilgisi yüksek öğrenciler tercih edilmiştir.

Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve teknolojiye ilgisi yüksek, proje tabanlı öğrenmeye açık öğrenciler tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Akademik Başarı Testi: Proje başlangıcında ve sonunda öğrencilere uygulanan bilişim ve çevre bilinci testleri.
- Görüşme Formları: Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik düşüncelerini analiz etmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler.

- Gözlem Formları: Öğrencilerin proje etkinliklerine katılım seviyelerini değerlendirmek için öğretmenler tarafından kullanılan gözlem formları.
- Anketler: Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ve kazanımlarını ölçmek için uygulanan kapalı uçlu ve açık uçlu sorular içeren anketler.
- Dijital Beceriler Değerlendirme Rubriği: Öğrencilerin proje kapsamında geliştirdiği teknik becerileri belirlemek için kullanılan bir değerlendirme ölçeği.

3.4. İşlem Süreci

Ecothings Projesi kapsamında, öğrenciler belirli aşamalardan geçerek öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmışlardır:

1. Proje Tanıtımı ve Temel Eğitimler:

STEM eğitimi, çevresel sürdürülebilirlik ve dijital beceriler konularında giriş eğitimleri verilmiştir.

2. Teknik Beceriler Eğitimi:

Blok tabanlı kodlama (Facilino, Wylidrin) ve 3D tasarım (Tinkercad) eğitimleri uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Ecothings Projesi kapsamında toplanan verilerin analiz sonuçları sunulmakta ve elde edilen bulgular mevcut literatür ışığında tartışılmaktadır.

4.1. Dijital Becerilerde Gelişim

Proje kapsamında yapılan eğitimler ve uygulamalı çalışmalar sonucunda öğrencilerin kodlama, nesnelerin interneti (IoT) ve 3D tasarım becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin proje öncesi ve sonrası akademik başarı testleri karşılaştırıldığında, proje sürecine katılan öğrencilerin %85'inin dijital beceri değerlendirme ölçeklerinde olumlu yönde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin blok tabanlı programlama yazılımlarını kullanma yeteneklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, STEM temelli öğrenmenin öğrenci becerilerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu destekleyen önceki çalışmalarla paraleldir (Bybee, 2013).

4.2. Çevresel Bilinç ve Sürdürülebilirlik Algısı

Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre, proje sürecine katılan öğrencilerin %90'ı çevresel sürdürülebilirlik konusunda daha bilinçli hale geldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilere "Proje süreci çevre bilinci kazandırdı mı?" sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu çevresel farkındalıklarını artırdıklarını ve bu bilinci günlük yaşamlarına entegre etmeye başladıklarını

belirtmiştir. Bu bulgu, STEM tabanlı çevre eğitiminin öğrencilerin çevre bilincini artırmada etkili olduğu yönündeki önceki araştırmalarla uyumludur (Anderson & Krathwohl, 2020).

4.3. Sosyal Öğrenme ve Akran Eğitimi Deneyimi

Ecothings Projesi'nin en önemli pedagojik bileşenlerinden biri sosyal öğrenme ve akran eğitimi uygulamalarıdır. Öğrencilerden toplanan nitel veriler doğrultusunda, Türk öğrenciler proje sürecinde İspanyol öğrencilere rehberlik yaparken liderlik, takım çalışması ve öğretme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, İspanyol öğrenciler, "yakınsal gelişim alanı" çerçevesinde daha yetkin akranlarından öğrendiklerini ve bu durumun öğrenme sürecini hızlandırdığını belirtmişlerdir.

Bu bulgular, Lev Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (1978) eğitim ortamlarında uygulanabilirliğini ve öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen bir unsur olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, sosyal etkileşim yoluyla öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını artırdığına dair literatürdeki mevcut bulgularla (Meyerson et al., 2018) da uyumlu olduğu görülmektedir.

4.4. Proje Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Öğrenciler proje sürecinde bazı teknik ve pedagojik zorluklarla karşılaşmışlardır:

- Facilino blok tabanlı programlama platformunda yaşanan teknik aksaklıklar.
- Farklı dil gruplarından gelen öğrenciler arasında iletişim engelleri.
- İspanyol öğrencilerin teknolojiye aşinalığının düşük olması nedeniyle Türk öğrencilerin rehberlik sürecinde yaşadığı ekstra sorumluluklar.

Bu zorlukların aşılması için proje sürecinde ek teknik eğitimler verilmiş, öğretmen rehberliği sağlanmış ve farklı dil grupları arasında etkileşimi artırmak için interaktif öğrenme materyalleri geliştirilmiştir. Bulgular, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Papert, 1993) çerçevesinde öğrenme ortamlarının öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Ecothings Projesi kapsamında STEM temelli çevre eğitiminin öğrenci gelişimine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin dijital becerilerinde, çevresel sürdürülebilirlik farkındalıklarında ve sosyal öğrenme süreçlerinde önemli gelişmeler kaydettiklerini göstermektedir.

5.1. Sonuçlar

- Dijital beceriler açısından, proje sürecine katılan öğrencilerin blok tabanlı kodlama, IoT sistemleri ve 3D tasarım gibi teknik yetkinliklerinde önemli bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

- Çevresel sürdürülebilirlik farkındalığı açısından, öğrencilerin proje sürecinde kazandıkları bilgiler doğrultusunda çevre dostu alışkanlıklar edinmeye başladıkları ve günlük yaşamlarında çevre bilinciyle hareket ettikleri gözlemlenmiştir.
- Sosyal öğrenme süreçleri açısından, proje sürecinde Türk öğrencilerin liderlik, öğretme ve takım çalışması becerileri gelişirken, İspanyol öğrencilerin ise akran öğrenimi yoluyla teknoloji becerileri kazandıkları belirlenmiştir.
- Pedagojik model açısından, proje Lev Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ve Seymour Papert'in Yapılandırmacılık Yaklaşımı temelinde başarılı bir şekilde uygulanmıştır.
- Öğrencilerin zorluklarla başa çıkma becerileri, dil bariyerleri, teknik aksaklıklar ve grup çalışmasındaki zorluklara rağmen, interaktif eğitim teknikleri ve mentorluk süreçleri sayesinde gelişmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. STEM tabanlı çevre eğitiminin yaygınlaştırılması:

Okullarda daha fazla disiplinler arası STEM projesi teşvik edilerek öğrencilerin teknik becerilerini ve çevre bilincini artırmalarına olanak sağlanmalıdır.

2. Sosyal öğrenme yöntemlerinin genişletilmesi:

Akran eğitimi modeli farklı projelerde uygulanarak öğrencilerin liderlik ve iletişim becerilerinin gelişmesi teşvik edilmelidir.

3. Daha geniş bir öğrenci grubuyla benzer projelerin yürütülmesi:

Gelecekteki projelerde farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin sürece daha fazla dahil edilmesi sağlanmalıdır.

4. Dil bariyerlerini aşmak için daha etkili stratejiler geliştirilmesi:

Uluslararası projelerde öğrencilerin daha rahat iletişim kurabilmesi için dil eğitimi ve kültürel farkındalık eğitimleri projeye entegre edilmelidir.

5. Teknik altyapının güçlendirilmesi:

Facilino gibi blok tabanlı kodlama platformlarında yaşanan teknik aksaklıkların önüne geçmek için alternatif yazılımlar ve destekleyici eğitim materyalleri geliştirilmelidir.

Bu çalışmanın bulguları, STEM tabanlı çevre eğitiminin öğrenci gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamakta ve gelecekte benzer projelerin daha geniş ölçekli uygulanması için önemli öneriler sunmaktadır. Eğitimde yenilikçi ve disiplinler arası yaklaşımların entegrasyonu, öğrenci başarısını ve toplumsal farkındalığı artırmada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2020). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Meyerson, B. E., Haderxhanaj, L. T., Comer, K., & Zimet, G. D. (2018). Learning in the zone: Toward workforce development of evidence-based public policy communication. *BMC Public Health*, 18(1), 700. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5617-0>

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Kantar, L. D., Ezzeddine, S., & Rizk, U. (2020). Rethinking clinical instruction through the zone of proximal development. *Nurse Education Today*, 95, 104595. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104595>

KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE ULUSLARARASI BAKIŞ AÇISI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI (BULGARİSTAN ÖRNEĞİ)

Şahin Değer³⁸, Yusuf Cihat As³⁹, Derya Başaran⁴⁰, Gülsevin Şeker⁴¹, Ayfer Dutoğlu Dündar⁴²,

ÖZET

Kurumumuz tarafından hazırlanan “Kapsayıcı Eğitim Üzerine Uluslararası Bakış Açısı Kazandırma” çalışmamız kapsamında 29-31 Ocak 2025 tarihlerinde Bulgaristan Burgaz’da bulunan KESDBM’de ile Dobri Chintulov Ortaokuluna 4 kişilik bir ekiple ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretle Bulgaristan’da kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaları, kurumumuzun benzeri olan Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleme Bölge Merkezi’nin genel işleyişi ile özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin seçilen okulda uygulanış şeklinin izlenmesi ve bilgi toplanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki temalar doğrultusunda önceden hazırlanmış olan 100 soruya cevap aranmıştır. Temalar aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen sorumluluk alanlarının ve çalışma şekillerinin incelenmesi,
- Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleme Bölge Merkezin’de yapılan iş ve işlemler,
- Okullarda özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin uygulama şekilleri,
- Tanılama ve Yönlendirme çalışmalarının icrası ve durumu,
- Rehberlik Hizmetlerinin icrası ve durumu,
- Özel Eğitim Hizmetlerinin icrası ve durumu.

KESDBM’de öğretmenlerin üniversitelerin 4 yıllık öğretmenlik bölümünden mezun olup birden fazla uzmanlığı olduğu bu uzmanlık için 2 yıl süren hizmet içi eğitimler aldıkları görülmüştür. Bu uzmanlık alanları dil ve konuşma, işitme ve görme alanlarında olabilmektedir. Öğrencinin tanılama ve değerlendirme sürecinde ASQ-3 (öğrencinin gelişiminin aileye sorularak değerlendirildiği) RIAS-2 (öğrencinin sözel ve sözel olmayan zekâsının değerlendirdiği), Gelişimsel Disleksi Değerlendirme Test Bataryası (DDE-2) testleri uygulanmaktadır. Bu kapsamda kurumumuzda uygulanan testlerin sayı ve çeşit bakımından daha güncel, kapsamlı ve ihtiyaçlara hizmet eder nitelikte olduğu görülmüştür. Yapılan toplantı ve görüşmelerde KESDBM’de görev yapan psikologların psikolojik danışma ve krize müdahale ile ilgili sağaltım ve psikoterapi yetkilerinin olmadığı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle duyguları tanıma, sanat terapisi, oyun terapisi, dikkat toplama çalışmaları, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla öğrenme üzerine çalışmalar yaptığı bilgisi alınmıştır.

Okul öncesi eğitim 3 yaş sonrası başlamaktadır. Ülke politikası gereği erken tanılama ve müdahale kapsamında her 3- 3.5 yaş arasındaki çocuğa tarama testi uygulanarak öğrencinin gelişimsel bir gerilik ya da yaşıtlarından ileride olup olmadığı tespit edilmektedir. Hafif ve hafife yakın orta düzeyde özel gereksinime sahip öğrenciler KESDBM’de, Orta ve Ağır yakın öğrenciler ise Aile sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Engelli Destek Merkezlerinde (SESOB)’da bakım ve eğitim gördüğü bilgisi alınmıştır.

³⁸ Öğretmen, Kırklareli,, sahindeger86@hotmail.com

³⁹ Öğretmen, Kırklareli,, yusufcihata@gmail.com

⁴⁰ Öğretmen, Kırklareli,, deryapdr@yahoo.com

⁴¹ Öğretmen, Kırklareli,, gulsevinseker@icloud.com

⁴² Öğretmen, Kırklareli, dutoglu@hotmail.com

Ülkemizden farklı olarak öğrenci için ders programının hazırlanması dersin içeriği ve saatlerinin belirlenmesi KESDBM'in görev ve sorumlulukları kapsamındadır.

Ailenin izniyle öğretmen ve okul tarafından KESDBM'ye bildirilen özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler değerlendirilip tanı konulabilmektedir. Tanı öğrencinin ihtiyacına göre eğitimciler tarafından belirlenmektedir. Yönlendirme yapılırken özel gereksinimli öğrencilerin olabildiğince kendi sınıfında kalması amaçlanmaktadır. Öğrencinin ihtiyacına göre ders sayısının %75 ine kadar destek eğitim hizmeti özel eğitim öğretmeni tarafından verilmektedir. Okullarda 12 öğrenciye kadar bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilmektedir. Programın temel amacı öğrenciyi en hızlı şekilde sınıf ortamında bağımsız eğitim alabilecek konuma getirmektir. Ülkemizden farklı olarak kademeler arası geçişte yeterlilik sınavları uygulanmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler için kişisel gelişim destek merkezleri ve ücretsiz kurslar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ülkede bulunan Ulusal Çocuk Sarayı adlı kurumda üstün yetenekli çocuklar için ulusal düzeyde yarışma ve etkinlikler planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Rehberlik, Kapsayıcı Eğitim, Bulgaristan Eğitim Sistemi

1.GİRİŞ

1.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan, Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine gereksinimi olan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altındaki, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, süregelen hastalıklara sahip gibi tüm dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim ve planlamaları içermektedir (Ünal ve Aladağ,2020).

Kapsayıcı eğitim, evrensel nitelikli, uygun eğitim hakkını gerçeğe dönüştürmeyi amaçlayan çok çeşitli stratejiler, faaliyetler ve süreçleri ifade eder. Öğrenmenin doğumda başladığını ve yaşam boyunca devam ettiğini, evde, toplumda; resmi ve gayri resmi durumlarda öğrenmeyi içerir. Kapsayıcı eğitim kültüre ve bağlama göre sürekli olarak gelişen dinamik bir süreçtir. Toplulukların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmesini, çeşitliliği kutlamasını, katılımı teşvik etmesini ve tüm insanlar için öğrenme ve katılım engellerini aşmasını sağlamayı amaçlar. Kapsayıcı eğitimde; yaşa, cinsiyete, etnik kökene, dile, sağlık durumuna, ekonomik duruma, dine, engelliliğe, yaşam tarzına bağlı tüm farklılıklar kabul edilir ve tüm farklılıklara saygı gösterilir. Kapsayıcı eğitim barışın, hoşgörünün, kaynakların sürdürülebilir kullanımının ve sosyal adaletin olduğu; herkesin temel ihtiyaçlarının ve haklarının karşılandığı bir dünya yaratma hedefiyle, kapsayıcı kalkınmayı teşvik eden daha geniş bir stratejinin parçasıdır. Öğrenciyi sisteme uydurmaz, sistemi öğrenciye uydurur ve onu sistemin içinde bir şekilde konumlandırır (Stubbs, 2008) .

Kapsayıcı eğitim ile ilgili ilk düzenlemeler 1994 Salamanca Bildirgesi'nde yayınlanmıştır. Bu bildirinin yol gösterici ilkesi; entelektüel, sosyal duygusal, dilsel ve diğer koşullara bakılmaksızın tüm çocukların eğitim sisteminin içinde yer alacağı şekilde düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve tüm çocukların zorluklarına veya farklılıklarına bakılmaksızın beraber öğrenmeleri gerektiğidir. Salamanca Bildirgesi'ne göre Kapsayıcı okullarda, özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar, eğitimlerinin etkili bir şekilde sağlanması için ihtiyaç duyabilecekleri her türlü desteği almalıdır. Kapsayıcı okul, özel gereksinimli bireylerin özel ihtiyaçları ile akranları arasında dayanışma kurmanın en etkili yoludur. Çocukların kalıcı olarak özel okullara, özel sınıflara veya okul içinde ayrı bölümlere atanması istisna olmalı ve yalnızca normal sınıflardaki eğitimin özel gereksinimli çocuğun eğitimsel veya sosyal ihtiyaçlarını karşılayamayacağını açıkça görülmesi ve çocuğun veya diğer çocukların refahı için gerekli olduğu nadir durumlarda önerilmelidir (UNESCO, 1994).

1.2.Bulgaristan'daki Eğitim Sistemi

Bulgar eğitim sisteminin temelinde yüzyıllardır devam eden gelişim, arayışlar, takdir ve onaylanma ve kendini geliştirme vardır. Ancak bugün Bulgar eğitim sistemi, Bulgar vatandaşlarını yeni, dinamik ve karmaşık sanayi sonrası toplumun, hızla değişen teknolojilerin (biyonik,sinerji, nano-teknoloji, kozmogoni) dünyasında; bir çok yeni görevi çözerek dünya eğitim sisteminde yerini bulmalıdır. Bulgar eğitim sistem, etnik, dinsel ve dilsel farklılıklarının taşıyıcısı olarak karakterize edilmektedir. Okulların ve sınıfların yapısı çok kültürlü olma eğilimindedir ve bu özelliği gittikçe yaygınlaşmakta, kültürlerarası etkileşim okulların gerekli bir özelliği haline gelmektedir (Milkov, 2020).

1990-1991 ve 1995 yıllarında çıkarılan yeni okul mevzuatı da, diğer şeylerin yanı sıra, hem komünist eğitimi tasfiye etmenin, hem de demokratik eğitimi inşa etmenin bir aracıydı. Önemi ve Batı uygulamalarına uygunluğu AB uzmanlarınca da kabul edilmiştir. En geç 1997 yılından bu yana, Bulgaristan eğitimi için bu "model" rolü, çok daha belirsiz olmakla birlikte, eğitim alanındaki AB müktesebatına atfedilmiştir. Dolayısıyla bugün Bulgaristan'ın AB'ye katılımı perspektifinde genel geçiş döneminin sona ermesi henüz müzakere edilmeyi bekliyor, ancak eğitim alanında geçişin tamamlandığı artık tartışmasız görünüyor (Satchkova, 2003).

Ülkenin eğitim sistemi, kamusal yaşamın tüm alanlarıyla bağlantılı karmaşık bir sosyal olgudur. Toplumun genel yapısını biriktirir ve aktarır, kişiliği destekler ve şekillendirir, kendi entelektüel zirvesine ulaşmanın yollarını garanti eder (Milkov, 2020).

Bulgaristan'da eğitim, devlet okullarında ve belediye okullarında laik ve ücretsizdir. Eğitim hakkı, eğitim sisteminin gelişiminin şeffaf yönetimi ve öngörülebilirliği ilkeleri doğrultusunda uygulanır. Bulgar vatandaşları eğitim hakkına sahiptir ve eğitimlerini ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirebilirler. Irk, milliyet, cinsiyet, etnik veya sosyal köken, din veya sosyal statüye dayalı hiçbir kısıtlama veya ayrıcalığa

izin verilmez. Özel eğitim ihtiyaçları ve/veya kronik hastalıkları olan çocuklar ve öğrenciler anaokullarında ve okullarda entegre bir şekilde eğitim görürler(European Comission,2025).

Bulgaristan eğitim sistemi dört düzeyde planlanır; ulusal, bölgesel, belediye ve okul seviyesi olarak (Genova,2015).

Bulgaristan eğitim-öğretim hayatını, okul öncesi eğitim (4-6 yaş arası ve zorunlu), ilköğretim (4+3 yıl ve zorunlu) ,ortaöğretim (3+2 yıl, ilk 3 yıl zorunlu), yükseköğretim ile yetişkin eğitimi ve öğretimi olarak kademelendirmek mümkündür. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim ücretsizdir. Okullar genellikle devlet ya da belediye okulu olarak hizmet vermektedir. Ülke genelinde özel okul ya da dini okullar da mevcuttur. Okul eğitimi 6 yaşından itibaren zorunludur. Zorunlu eğitim 10 (4+3+3) senedir. Üniversiteye devam etmek isteyenler, 3 senelik lise eğitimine 2 sene daha devam etmek zorundadır. İlköğretim süresi 4 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul olmak üzere toplam 7 yıldır. Ortaokul eğitiminde farklı bilimlerin temelleri atılır ve bu eğitimin sonunda öğrencilerin bu becerileri kazanmış olmaları gerekir. Bu amaçla öğrenciler 7. sınıfın bitiminde ortaokul diploması almaya hak kazanmak için sınava girmektedir. Öğrenciler sınav sonuçları belli olduktan sonra genel not ortalamasına göre liselere başvurabilmektedir. Ortaöğretim/Lise eğitimi 8. sınıftan başlar ve en az 3 yıl sürer. 10. sınıf sonunda öğrenciler bitirme sınavına tabi tutulurlar. Yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin lise eğitimine 2 yıl daha devam ederek, 12. sınıfı tamamlamaları gerekmektedir. 12. sınıf sonunda öğrenciler ülke genelinde uygulanan "Matura" adlı lise bitirme sınavlarına tabi tutulurlar. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler yükseköğretime geçiş hakkı tanıyan diplomayı almaya hak kazanırlar. Üniversiteye giriş için merkezi bir sınav yoktur; her üniversite kendi sınavını yapmaktadır (MEB, Eğitim Müşavirliği; Kostova 2008)

Bulgaristan'da okul öncesi eğitim kreş, anaokulu ve ilkokullarda verilmektedir. Eğitim merkezidir ve ebeveynlerin tercihiine göre tam gün, yarım gün veya saatlik olarak düzenlenir. Okul öncesi eğitim, çocuk 8 aylıkken başlayabilir ve 6 yaşa kadar devam eder. Okul öncesi eğitim 4-6 yaş arası çocuklar için zorunludur. Anaokullarında 3 yaşından itibaren çocuklar ilkokul 1. sınıfa başlayana kadar eğitim alabilirler. Anaokullarındaki eğitim sürecinden Eğitim ve Bilim Bakanlığı sorumludur. Anaokullarında, 8 aylıktan 3 yaşına kadar olan çocuklar için de kreşler olabilir. Bu kurumlar Sağlık Bakanlığı ile Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın ortak sorumluluğu altındadır. Devlet ve belediye anaokullarında zorunlu okul öncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir (MEB, "Sofya Eğitim Müşavirliği") .

Bulgaristan'da ilköğretim 1-4. sınıf ve 5-7. sınıf olmak üzere 2 aşamalı ve toplam 7 senedir. 7. sınıfı bitirenler, sene sonu yapılan bitirme sınavını geçmeleri durumunda ortaokulu bitirmiş sayılır. Öğrenci, not ortalaması ve sene sonu girdiği bitirme sınavı puanına göre kendisine en uygun liseye kayıt yaptırmaya hak kazanır. (MEB, "Sofya Eğitim Müşavirliği") . Okul müfredatı, gelişimin her

aşamasında düzenli olarak bir sınav ve sertifikasyon sistemiyle onaylanmaktadır. Çocukların ilkokula başladığı andan itibaren sınav ve sözlü mülakat sonucunda rehberlik ve tercih işlemleri okul müdürünün sorumluluğundadır. Zorunlu eğitime eklenecek eğitim seçenekleri bu yönelime bağlıdır. İlköğretim, 8. Sınıfın sonunda, hangi derslerin ve hangi seçeneklerin (en az sekiz ders) okutulduğunun gösterildiği temel eğitim sertifikası ile sona erer (Gauthier,2003).

Bulgaristan eğitim sisteminde liseler 3+2 yıllıktır. Lise 8. sınıfta başlar. 10. sınıfı bitirenler ortaöğretim diploması almaya hak kazanır. Ancak yükseköğretime devam etmek isteyenler eğitime 2 sene daha devam ederek 12. sınıfı bitirmek zorundadır. Bulgaristan'da liseler Genel Lise, Fen Lisesi, Matematik Lisesi, Dil Lisesi, Meslekî ve Teknik Lise, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve İlahiyat Lisesi olarak sınıflandırılabilir (MEB, "Sofya Eğitim Müşavirliği") .

Öğretmenlere, her okulun kendi özelliğine göre belirlediği, ülke genelinde geçerli temel kriterlere göre farklılaştırılmış ücretlendirme yapılması, her öğretmenin katkısının bireysel olarak değerlendirilmesine olanak sağlamış ve beş kademeli (Genç Öğretmen, Öğretmen ve Kıdemli Öğretmen) bir ölçek üzerinden kişisel mesleki gelişimleri teşvik edilmiştir (European Comission,2025).

1.2.1.Bulgaristan'da Ram

Kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla eğitim sisteminde çok sayıda kurum faaliyet göstermektedir. Kapsayıcı eğitim sürecini desteklemek amacıyla her bölgede bir bölgesel merkez kurulmuş olup, kapsayıcı eğitim alanındaki devlet politikasını bu merkez yürütmektedir. Bölgesel merkezlerin kapsayıcı eğitim alanında koordinasyon, danışma, eğitim, teşhis ve metodolojik işlevi ile çocukların ve öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik ek destek sağlanmaktadır. Ayrıca pedagojik formasyon uzmanları, yeterlilik faaliyetlerine ilişkin görevleri de yerine getirirler (mon.bg).

Belediye düzeyinde, bilim, teknoloji, sanat ve spor alanlarında ilgi alanlarının geliştirilmesi, kariyer danışmanlığı, teşhis ve rehabilitasyon çalışmaları, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar ve öğrenciler için kaynak desteği, engelli çocuk ve öğrencilerin ailelerine pedagojik ve psikolojik destek ve yardım olmak üzere 6 grup faaliyet yürütebilen kişisel gelişim destek merkezleri faaliyet göstermektedir (mon.bg) .

Özel eğitim destek merkezleri aynı zamanda kişisel gelişim destek merkezleri statüsünde olup, tanı ve tedavi çalışmalarının yanı sıra özel eğitim gereksinimi olan çocuk ve öğrencilere eğitim de vermektedir (mon.bg).

1.2.2. Bulgaristan'da Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Bulgaristan'daki Eğitim ve Bilim Bakanlığı (MES), kapsayıcı eğitimin zorluklarının üstesinden gelmek ve bunlarda belirlenen hedeflerin yerine getirilmesine ilişkin beklentileri karşılamak için araçlar,

yöntemler, öneriler ve önlemler içeren normatif ve stratejik belgeler geliştirir. Ulusal Eğitim Yasası'nda şunu okuruz: 'Madde 4. (1) Vatandaşların eğitim hakkı vardır. Eğitimlerini ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirebilirler. (2) Irk, milliyet, cinsiyet, etnik ve sosyal köken, din ve sosyal statüye dayalı kısıtlamalara veya ayrıcalıklara izin verilmez (Doncheva ve İvanova, 2018).

Okul Öncesi ve Okul Eğitimi Yasası, her çocuğun ve öğrencinin ayrımcılık yapılmaksızın kaliteli eğitime eşit erişimini ve katılımını garanti eder. Çocuk Koruma Yasası'nda şunu okuyoruz: 'Madde (2) Devlet, tüm çocuk grupları için, yaş, sosyal statü, fiziksel, sağlık ve ruhsal durumlarına göre, tüm uygun ekonomik, sosyal ve kültürel çevreyi, düşünce özgürlüğünü ve güvenliği sağlayarak, toplumsal yaşamın her alanında çocuğun temel haklarını korur ve garanti eder'(Doncheva ve İvanova, 2018).

Özel eğitime ihtiyaç duyan ve/veya kronik hastalığı olan çocukların ve öğrencilerin eğitime ilişkin 1 sayılı Tüzük'te şu ifadeler yer almaktadır: "Madde 3. (1) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve öğrenciler, anaokullarında ve okullarda eğitim ve öğretim görürler." Doncheva ve İvanova, 2018).

Kapsayıcı Eğitim Yönetmeliği: 'Madde 3. (1) Kapsayıcı eğitim; öğrenme ve öğrenime yönelik engelleri kaldırmayı ve çocukların ve öğrencilerin toplum yaşamının her alanında gelişimi ve katılımı için fırsatlar yaratmayı amaçlayan, kaynakları harekete geçirerek ve dahil ederek her çocuğun veya öğrencinin bireyselliğinin ve tüm çocukların ve öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğinin farkına varılması, kabul edilmesi ve desteklenmesi sürecidir (Doncheva ve İvanova, 2018).

Çocuk ve öğrencilerin eğitim sistemine başarılı bir şekilde dahil edilmesini teşvik etmek amacıyla Kapsayıcı eğitim tüzüğüne dayanarak; okul öncesi dönemdeki öğrencilerin erken dönemdeki kişisel gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla uzman bir ekip tarafından öğrenciler eğitsel değerlendirmeye alınmaktadır. Ekip kaynak öğretmen, psikolog ve pedagojik danışman, yardımcı eğitimci, sosyal hizmet uzmanı, fizyoterapist, psikolog, ergoterapist ve konuşma terapistinden oluşmaktadır. Bulgarca dilinde desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için ek modüller kullanılmakta, kariyer rehberliği, ilgi alanlarına yönelik aktiviteler, kütüphane, Kişisel gelişim merkezinde uzmanlar tarafından çocukların kişisel gelişimi için destek sağlanmakta, çocuklar ilgi alanlarına göre bilim teknoloji spor ve sanat alanlarında geliştirilmesine yönelik faaliyetler, bilgilendirme servisi, sağlık hizmetlerine erişim ve konaklama sağlanması, çocuk ve gençleri maddi –manevi ödüllerle teşvik, olumlu bir iklim yaratılmasını sağlamak, şiddet ve sorunlu davranışlarından üstesinden gelmeye yönelik faaliyetler, öğrenme güçlüklerinin önlenmesi ve logopedic çalışmaları, özel eğitim ihtiyaçları olan, risk altında olan, kronik hastalıkları olan, önemli yetenekleri olan çocukların ve öğrencilerin kişisel gelişimi için ek destek sağlanması çalışmaları planlanmaktadır (MES,2025).

Erişilebilir mimari, fiziksel çevre, müfredata erişilebilirlik, öğrenme içeriği, teknik araçlar, bilgi ve iletişim desteği, özel destek ortamı ve ekipmanı, didaktik materyaller, metodolojiler ve uzmanlar aracılığıyla okul

öncesi ve okul kurumlarında eğitime eşit erişim için koşullar sağlamak, özel eğitim ihtiyaçları veya belirgin yetenekleri olan öğrenciler için bireysel müfredat ve okul programları geliştirilmektedir. Engelli öğrenciler anaokuluna ve okullara hazırlanmakta, velinin talebi ile özel okullarda eğitim almaktadır (MES,2025) .

Bulgar genel eğitim okullarında, öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların incelenmesi özel bir önem kazanmaktadır. İki veya daha fazla kültürün karşılaştırılmasında ortaya çıkan farklılıklar ve kültürel özellikler, ana dil, din, etnik köken, ırk, ten rengi, bölge veya köken, mutfak, giyim, gelenekler, müzik, zihniyet vb. gibi yönleri içerebilmektedir. Etnik köken, din ve bireylerin kendilerini tanımlayabilecekleri diğer kriterleri içeren kültürel farklılıklar insani bir haktır ve bu bağlamda kültürel eşitlik de önem kazanmaktadır. Bu husus, özellikle Roman öğrenciler arasında, okul ortamında kapsayıcı eğitimi ve kültürel kimliğe saygıyı teşvik eden eğitim stratejilerinin ve uygulamalarının geliştirilmesi açısından kilit öneme sahiptir (Damyanov,2024,s.68).

1.3.Türkiye’de Eğitim Sistemi

2012-2013 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Daha önce 5+3 (ilkokul-ortaokul) şeklinde uygulanan model, 4+4+4 (4 sene ilkokul, 4 sene ortaokul ve 4 sene lise) şeklinde kademelendirilmiştir. Okula Kayıt olma yaşı daha önce 72 ay iken yeni sistemde 66 ayını dolduran çocukların okula kayıt olmaları zorunlu hale getirilmiştir. Okul öncesi eğitim mecburî ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimini kapsayan ve isteğe bağlı olan eğitimidir. Okul öncesi eğitim kurumları, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; ilgili Yönetmelikler doğrultusunda il millî eğitim müdürlüğünün teklifi ile Valilikçe açılır ve aynı usulle kapatılır. Anaokulu ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 37 aydan gün alan ve 66 ayını doldurmayan çocukların kaydı yapılır. İlköğretim, kadın erkek bütün Türk vatandaşlarının milli amaçlara uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır. İlköğretim; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (TÜSEB,2019).

Lise eğitimi; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Lise eğitiminin amacı; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Sistem, 14-17 yaş grubu gençleri bir

alana/mesleğe ve/veya yükseköğretime hazırlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Genel liselerin amacı; öğrencileri lise seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır (TÜSEB, 2019).

Meslekî ve teknik liseler; iş ve meslek alanlarına iş gücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Meslekî ve teknik ortaöğretim; Erkek teknik öğretim okulları, Kız teknik öğretim okulları, Ticaret ve turizm öğretimi okulları ve Din öğretimi okullarından oluşmaktadır (TÜSEB, 2019).

Özel eğitimin amacı; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayarak onları toplumla bütünleştirmek ve meslek sahibi yapmaktır. Özel eğitim okulları Türk millî eğitim sistemindeki kademelendirmeye göre yapılandırılmıştır. Ancak, diğer okullardan farklı olarak, ilköğretim öncesinde hazırlık sınıfı bulunmaktadır. İlköğretime devam edecek durumda olan engelli öğrenciler hazırlık sınıfına alınmadan ilköğretime başlamaktadır. Özel eğitim okullarında; görme engellilerin eğitimi, işitme engellilerin eğitimi, ortopedik engellilerin eğitimi, zihinsel engellilerin eğitimi, süregen hastalığı olanların eğitimi, otistik çocukların eğitimi, üstün veya özel yeteneklilerin eğitimi ve kaynaştırma ve özel sınıflarda eğitim kategorilerinde eğitim verilmektedir (TÜSEB, 2019).

1.3.1.Türkiye’deki Ram

Özel eğitim alanı, “eğitimde feda edilecek fert yoktur.” ilkesine bağlı olarak herkesçe kabul edilmiş eğitim-öğretim sürecinin dışında kalan bireyleri de kapsadığından bu kişileri tanılayacak, eğitimi için örnek destek eğitim programı hazırlayacak bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla Türkiye’de 1954 yılından itibaren büyük illerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) çatısı altında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) kurulmaya başlanmıştır. RAM’lar; Özel eğitim hizmetleri ve psikolojik danışmanlık ve hizmetleri olarak iki ana bölümden oluşmaktadır. RAM’ların işleyişini yönetmeliklerle biçimlendiren Milli Eğitim Bakanlığı bu amaçla son olarak Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri olarak yayınlanan yönetmeliği iki ayrı yönetmelik olarak yayınlamıştır. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2020)” yayınlamıştır.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde RAM’ın işleyiş ve kapsamı açıklanmıştır. *MADDE 4– (1)Rehberlik ve araştırma merkezleri, il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlardır. Rehberlik ve araştırma merkezleri MADDE 14 – (1) İl veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesinin sağlanması amacıyla rehberlik ve araştırma merkezleri*

kurulur. (2) Rehberlik ve araştırma merkezleri faaliyetlerini Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütür (MEB, 2020)

Çok geniş bir çalışma alanı olan RAM'lar hakkında yapılan çalışmalar özetlenecek olursa;

RAM'ların rehberlik hizmetleri bölümü; bireylerin eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Bu merkezler, kariyer planlaması, psikososyal destek sağlama, aile rehberliği ve psikolojik danışmanlık gibi çeşitli alanlarda bireylere uzmanlık hizmetleri sunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere, ailelerine, kurum yöneticilerine ve öğretmenlere müşavirlik hizmetleri sağlanmaktadır. Ayrıca rehberlik hizmetleri bölümü, okulların e-rehberlik modülü aracılığıyla RAM'a ilettiği rehberlik çerçeve planlarını değerlendirir ve gerektiğinde ilgili kişilere geri bildirimde bulunur (MEB, 2020). Özel eğitim hizmetleri bölümü ise, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini yürütmekle sorumludur. Bu birim, araştırma ve geliştirme hizmetleri sunarak özel eğitim alanındaki uygulamaların iyileştirilmesine yönelik projeler ve çalışmalar yürütür. İhtiyaç halinde aileler için eğitim programları düzenleyip müşavirlik hizmeti sunar. Bunun yanı sıra RAM'a müracaat eden veya yönlendirilen bireylerin randevularını planlar, dosyalarını tutar ve ihtiyaç duydukları hizmetlere erişimlerini sağlar (MEB, 2020)

1.3.2.Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları ilk olarak 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna bağlı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010).

2005 yılında kabul edilen *Özürlüler Kanunu*, engelli bireylerin eğitime erişimini anayasal bir hak olarak tanımlamış ve bu yasa kapsamında kapsayıcı eğitimin temelleri daha sağlam bir şekilde atılmıştır. 2012 yılında “Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı” hazırlanmıştır. • Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016 yılında “Kapsayıcı Eğitim Eylem Planı” hazırlayarak kapsayıcı eğitimi teşvik edilmiş, *2023 Eğitim Vizyon Belgesi* kapsamında da kapsayıcı eğitim bir öncelik alanı olarak tanımlanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yönetmeliğin ilgili maddesi ile güvence altına alınmıştır. *MADDE 22 – (1) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler. (2) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.*

Kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan, Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretilmesine gereksinimi olan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altındaki, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, süregelen

hastalıklara sahip, tüm dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimin sürdürülmesidir (Ünal ve Aladağ,2020).

Göç ile birlikte bireylerin yaşamlarında barınma, sağlık ve bakım hizmetlerinin yanında eğitim de kesintiye uğramaktadır. Eğitimin kesintiye uğraması, bireylerin öğrenme ortamlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından uzaklaşmasına, eğitim haklarının gecikmesine ya da durmasına neden olabilmektedir (Kazu ve Deniz,2019). Geçici koruma altındaki birçok çocuğun Türk Eğitim Sistemine dâhil olmasıyla beraber mevcut farklılık ve gereksinimler daha da görünür olmuş ve hakiki anlamda kapsayıcı eğitime duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyaca paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) pek çok proje yürütmüştür. Yürütülen bu projeler ve projelerde ele alınan konular Türkiye’de kapsayıcı eğitime artık daha geniş bir açıdan bakıldığını göstermektedir (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020).

Kapsayıcı eğitim faaliyetleri ülkemizde 2016 yılından itibaren duyulmuş; diğer ülkelerden farklı olarak özel gereksinimli öğrenciler yerine ülkemizde mülteci olarak bulunan Suriyeli göçmenler için uygulamalar planlanmıştır. İlk etapta Suriyeli göçmenlerin geçici olarak ikamet edecekleri düşünülüp kapsayıcı eğitim faaliyetleri sınırlandırılmıştır. Savaşın uzamasıyla, daha kapsamlı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin emsallerinin eğitim seviyesine ulaşmasını sağlamak için 81 ilde uygulamalar başlamış, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNİCEF’İN işbirliği ile 611 öğretmen eğitici eğitimi seminerlerine alınmıştır (Öztürk ve diğ., 2017, s. 7. Akt. Danış vd, 2023).

Ülkemizde yabancı öğrencilerin eğitime erişimlerine ve uyumlarına katkı sağlamak amacıyla PIKTES Projesi uygulanmaktadır. Bu bağlamda, yabancı popülasyonun fazla olduğu 29 proje ilinde yabancı çocukların okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar örgün eğitim içinde kalmaları ve kamu eğitim sistemine uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Ayrıca yabancı çocukların okula kayıt, okula devamlılık ve üst öğrenime geçişi de projenin amaçları arasındadır (PIKTES, Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi).

Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi), Türkiye’de eğitimde teknolojiyi etkin kullanmayı amaçlayan bir projedir. 2010 yılında başlatılan bu proje, okullara akıllı tahta, öğrencilere tablet bilgisayar dağıtımı ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda eğitilmesi gibi bileşenleri içermektedir. Proje, eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı ve öğretim sürecini daha verimli hale getirmeyi hedeflemektedir (MEB. (2010). Fatih Projesi Tanıtım Dokümanı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları).

2.YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir olayın, programın, sürecin ya da grubun derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Yin, 2018). Araştırmanın amacı, Bulgaristan’ın Burgaz şehrinde

yer alan Kapsayıcı Eğitim Destekleme Merkezi ve ilişkili kurumlarda yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamalarını yerinde gözlemleyerek bu deneyimlerin analiz edilmesidir.

Veri toplama süreci, 29-31 Ocak 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç temel nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ziyaret edilen kurumlarda öğretmenler, yöneticiler ve kapsayıcı eğitimde görev alan uzman personel ile toplam 21 kişiyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydı alınmadan, görüşmecilerin onayıyla not alınarak gerçekleştirilmiştir.

Doğal ortamda gerçekleşen gözlemler, katılımcı olmayan gözlem türünde gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar tarafından gözlem notları tutulmuştur. Ayrıca, ziyaret edilen kurumların sağladığı raporlar, görseller ve eğitim materyalleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Elde edilen veriler oluşturulan temalar hâlinde organize edilmiş; gözlemler, görüşmeler ve belgeler arasında karşılaştırmalar ve ilişkiler kurularak anlamlı bütünler oluşturulmuştur. Araştırma süreci boyunca etik ilkelere özen gösterilmiş, görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Bu yöntemsel çerçeve, kapsayıcı eğitimin farklı bir ülkedeki saha uygulamalarını derinlemesine incelemeye olanak sağlamış ve Türkiye’deki uygulamalarla karşılaştırmalı çıkarımlar yapılmasına zemin hazırlamıştır.

3.BULGULAR

3.1. Öğretmen Alanlarının ve Çalışma Şekillerinin İncelenmesi

- Bulgaristan’da öğretmenler üniversitelerin 4 yıllık öğretmenlik bölümünden mezun oluyorlar. Üniversitenin son sınıfında alanlarında çalışma hakları var ve devlet okullarında normal öğretmen maaşının üçte ikisi bir maaşla çalışabiliyorlar.
- KESDBM’de öğretmen alımlarını kurum müdürü bizzat kendisi yapıyor. Ayrıca kurum müdürünün öğretmenin işine son verme yetkisi de var. Kurumun bütçesinin tamamı bakanlık tarafından kurumun bağlı olduğu belediyeye gönderiliyor. Okulun/kurumun personel ihtiyacı olduğunda belediyeden bütçe talep ediyor ve onay alırsa duyuruya çıkıyor. Kurum içerisinde kurum müdürü başkanlığında bir komisyon kuruluyor ve başvuru yapanları mülakata alıyor. Mülakat sonunda işe alım yapılıyor. Personelin maaşları farklı ve maaş belirleme işini kurum müdürü yapmaktadır. Kurum müdürünün belli bir alt limitin üzerinde maaş belirleme yetkisi var. Kurumdaki öğretmenler birbirlerinin maaşlarını bilmemekte hatta bu konunun konuşulması iş sözleşmesinde yasaklanmıştır.

- KESDBM’de kurum içerisinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel ders de verilmektedir. Bu nedenle kurumun kadrosunda işitme yetersizliği, görme yetersizliği ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için kurumda özel olarak görevlendirilmiş öğretmenler mevcuttur. Bu öğretmenlerin alanları psikoloji, özel eğitim öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, dil ve konuşma terapistliği (logoped) ve ergoterapistlik şeklinde sıralanabilir.
- KESDBM’de kurum müdürü olarak atanmak için en az 5 yıl öğretmenlik yapma şartı aranmaktadır. Bunun yanında müdürlük için zorlu sınavlardan mülakatlardan ve eğitimlerden geçtiklerini ifade ediyorlar. Aynı kurumda çalışma süresi veya sınırı bulunmuyor. Gittiğimiz kurumun müdürü 15 yıldır aynı kurumda görev yapıyordu.
- Öğretmenlerin birden fazla uzmanlığı var. Öğretmenler 2 yıl süren hizmet içi eğitimler alarak dil ve konuşma, işitme ve görme alanlarında uzmanlaşabilmektedir. Bu uzmanlığın karşılığında maaşlarında artış olduğu için bu eğitimlere katılan çok fazla öğretmen var (özellikle dil ve konuşma). Ayrıca bu eğitimleri yalnızca özel eğitim öğretmenleri değil psikologlar da alarak uzman olmakta ve uzmanlaştıkları alanlarda çalışabilmektedir.

3.2. Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleme Bölge Merkezide Yapılan Çalışmalar

- Kurumun içinde bir müdür, 2 müdür yardımcısı 1 hizmetli ve 9 öğretmen var. Ancak kuruma bağlı psikolog, özel eğitim öğretmeni, dil konuşma terapisti, ergoterapistlerden oluşan toplam 60 öğretmen var. Bizden farklı olarak okullarda görev yapan psikolog ve
- personel gezici öğretmen olarak görev almaktadır. Okullardaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısına göre öğretmenlerin gideceği okullar kurum tarafından sene başında planlanmaktadır. Bir öğretmenin gün içerisinde 100 km den daha fazla yol gittiği durumlar mevcut. Gezici öğretmenlerin yol ücretleri ayrıca ödenmektedir.
- KESDBM’de müdürü her eğitim öğretim yılı başında stratejik plan hazırlamaktadır. Bu planda yıl sonuna kadar yapılacak iş ve işlemler, hedefler, öğretmen alımı ve kurum bütçesinin belirlemesi yer almaktadır. Kurum müdürünün aldığı kararlar kanun niteliği taşımakta olup ve okullarda kimsenin itiraz hakkı yoktur. Stratejik planla ilgili her dönem sonunda bakanlığa bilgi verilmektedir. Ayrıca kurum bu plan çerçevesinde hem bakanlık hem de bağımsız bir denetleme firması tarafından denetlenmektedir. Özellikle bütçe çok sık denetlenmektedir. Milli Eğitim Müdürlüğünde 64 müfettiş mevcuttur ve bunların 34’ü sadece bütçe denetlemesi yapmaktadır.
- Kurum sadece öğrencilere hizmet vermektedir. Resmi bir okulda kayıtlı olmayan öğrenciye hizmet verilmemektedir. Bunun yanında kurumun öğrenciyle çalışabilmesi için öğrencinin kayıtlı olduğu okuldan resmi yazı getirmesi gerekmektedir. Ailenin izniyle öğretmen ve okul tarafından

kuruma bildirilen özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler değerlendirip tanı konulabilmektedir. Bu çocuklar için tek hekim raporu alınarak özel eğitim alması sağlanıyor. Özel eğitim öğrencisinin ihtiyacına göre ders sayısının %75 ine kadar özel eğitim öğretmeninden destek eğitim alabilmektedir. Özel eğitim öğretmenin ders öğretmeniyle birlikte derse girme yetkisi vardır. Bedensel yetersizliği olan öğrenciler sağlıkla ilgili olduğu için bu kurumların sorumluluğunda değildirler. Bu öğrenciler ayrıca ağır engeli olan öğrenciler Çalışma ve Sosyal Politika Bakanlığına bağlı kurumlarda bakım ve eğitim görüyorlar⁴³.

- Her sene KESDBM’de 704 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu her sene bu sayıdan yukarı olamaz. Kurumun ilgilendiği öğrenciler hafif ve hafife yakın orta düzeyde yetersizliğe sahip öğrenciler. Orta, ağır, çok ağır ve çoklu yetersizliğe sahip öğrenciler ise SESOB denilen Çalışma ve Sosyal Politika Bakanlığı’na bağlı bir merkezde daha çok bakımları üzerine çalışılıyor. Bu merkez Burgaz’da belediye desteği ile çalışıyor.
- Kurum içerisinde özel eğitim öğrencilerine bireysel ders verilmektedir. İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan öğrenciler için kurumda sabit olan öğretmenler istihdam edilmiştir. Kurumda ergoterapi uygulamasıyla birlikte tuz odası da mevcuttur.
- Okula giden istisnasız her çocuğa devlet politikası olarak son 3 yıldır 3,- 3,6 yaşına kadar anaokulunda klinik bir test uygulanmaktadır. Bu test özel bir odada yapılmakta ve 15-20 dakika sürmektedir. Ayrıca çocuğun durumu hakkında öğretmen ve aileden de bilgi alınmaktadır. Bu testler sonucunda çocuğun varsa özel eğitim gereksinimi ve üstün yetenekli olup olmadığı da değerlendirilmektedir.
- Türkiye’deki Rehberlik Araştırma Merkezlerin’ den farklı olarak sürecin tamamını KESDBM planlamakta ve kontrol etmektedir. Kuruma başvuran öğrenciler için haftalık destek programları hazırlanmaktadır. Bu programda öğrenciye ders verecek öğretmenler belirlenmektedir. Örneğin haftada 2 saat dil ve konuşma terapisi, 2 saat işitme engelliler öğretmeni, 2 saat ayrı sınıfta özel eğitim öğretmeni, 2 saat kendi sınıfında özel eğitim öğretmeni, 2 saat psikolog gibi dersler verilmektedir. Her çocuğa farklı alanlarda öğretmenlerle iyi bir eğitim verilerek en hızlı şekilde sınıf ortamında bağımsız olarak eğitim alabilecek duruma getirilmeye amaçlanmaktadır. Öğretmenler ve idare her fırsatta ekip çalışmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hazırlanan program doğrultusunda kurum tarafından öğretmen planlaması yapıp çocuğun okuluna ilgili plan gönderilmektedir. Gönderilen öğretmenler belirli aralıklarla kuruma bilgi vererek eğitimin devam edip etmeyeceğine veya saatlerde yapılacak değişikliklere karar vermektedir. Yapılan öğrenci çalışmalarında da bu konuda ayrıntılı bilgi alınmıştır. Programın tamamının hazırlanıp uygulanmasından kurum sorumlu ve bu sorumluluk 3 ayrı müfettiş grubu

⁴³ Bunlar kısaltılmış olarak SESOB şeklinde isimlendirilir.

tarafından yıl içinde en az 2 şer defa denetlenmektedir. 2 müfettiş grubu kurumu denetlerken 3. müfettiş grubu bağımsız denetmenlerden oluşmaktadır ve bu grup sadece denetçileri denetlemektedir.

3.3.Okullarda Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin Uygulama Şekilleri

Bulgaristan’da farklı okul türlerinde farklı sınıflar bulunabilmektedir. Ziyaret ettiğimiz okul olan Dobri Chintulov Ortaokulunda 1. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar öğrenci öğrenim görmektedir. Bunun yanında lise seviyesinde 6 tane sanat sınıfı mevcuttur. Okul binaları eğitim kampüsü gibi fiziki olarak birbirinden ayrı konumlanmıştı. Lisenin ayrı bir bahçesi ve yaşam alanı vardı. Asıl ziyaret ilkokul kısmına gerçekleştirilmiştir. Burada destek eğitim tahsis edilen özel eğitim sınıfı, öğretmenler odası ve derse katıldığımız 4. sınıfı ziyaret edilmiştir. Binaların dışı genel olarak eski görünse de içleri oldukça temiz bakımlı ve modern görünmektedir. Okulda kurum tarafından görevlendirilmiş bir özel eğitim öğretmeni ile bir psikolog görev yapmaktadır. Genel olarak okul türleri ve yaş grupları aşağıdaki gibidir.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi; Bulgarsitan’da 1,5 - 2 yaşına gelen çocuklar kreşlere gidebilmektedir. 3 yaşından sonra anaokulu başlamaktadır. Aile çocuğunda bir farklılık görürse ya da çocuk yine ailenin isteği üzerine doktor raporu ile tanılanmış ise bireyselleştirilmiş eğitim planına göre özel eğitim derslerine başlayabilmektedir. Birinci sınıfa başlama yaşı yedi yaştır. Bizdeki gibi anaokulunu doktor raporuyla veli bir defaya mahsus uzatabilmektedir. İkinci kez uzatmak isterlerse bu kez bakanlıktan izin almak zorundadır.

Normal okullarda kademeler; 1,2,3,4 === İLKOKUL

5,6,7 === ORTAOKUL

8,9,10,11,12 === LİSE

Üstün Yetenekli çocuklar için üç türlü eğitim var. Birisi kişisel gelişim destek merkezi. Bu merkez belediyeye bağlı olarak çalışan ücretsiz kurslar ve kişisel destek dersleri şeklinde ilerlemektedir. Üstün yetenekli öğrenciler okul saatleri dışında burada eğitim almaktadır. İkincisi yeteneklerine göre bağımsız özel kurslar mevcuttur. Sonuncusu ise Ulusal Çocuk Sarayı. Bu sarayda üstün yetenekli öğrencilere ulusal düzeyde yarışmalar ve etkinlikler planlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar süreç içerisinde de belirlenerek yetenekleri doğrultusunda bu kurum ve kurslara yönlendirilebilmektedir.

- Okulda 12 özel gereksinimli öğrenciye kadar bir özel eğitim öğretmeni yeterli oluyor. Sayı 12 yi geçtiğinde ikinci özel eğitim öğretmeni alıyorlar. Ayrıca bu öğrenciler için okula kurumdaki ekibe bağlı çalışan ihtiyaca göre psikolog ve dil konuşma terapistleri de geliyor. Özel gereksinimli öğrenciler ihtiyacına göre derslerinin %50 sini, ya da %75 ini özel eğitim sınıfından destek alarak geçirebilmektedir.

- Özel gereksinimli olan veya olmayan bütün öğrenciler 4. Sınıftan 5. sınıfa geçerken bir sınava girmesi zorunludur. Bu sınavla o sınıf düzeyindeki bilgi becerilere sahip olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için sınav tedbiri olarak ek süre verilmektedir. Eğer öğrenci 50 baraj puanını geçemezse 4. sınıfa devam etmektedir veya ailenin isteği ile 5. sınıfa geçebilmektedir. 5. Sınıfa baraj puanına ulaşmadan geçerlerse destek eğitim ders sayıları arttırılmaktadır. Öğrenci 7. sınıfa kadar bu şekilde eğitimine devam etmektedir. Öğrenciler 7. sınıfta tekrar bir sınava girmektedir (liseye geçiş için) bu sınavda da başarılı olamazlar ise diplomayla değil sertifikayla kademe geçişi yapabilmektedir. Bu sertifika ile liseyi okuyan çocuklara lise diploması yerine sertifika verilmektedir. Örneğin liseden diploma ile mezun olan öğrenci aşçı oluyorsa sertifika ile mezun olan öğrenci aşçı yardımcısı olabilmektedir.
- Okul içerisindeki sanat sınıflarında enstrüman, modern ve folklorik dans dersleri verilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler bu derslere yetenekleri doğrultusunda aktif olarak katılmaktadır. Gayda ve piyano çalan modern ve folklorik dans gösterisi yapan öğrencilerin başarılı çalışmaları yerinde görüldü. Piyano çalan bir otizmli öğrenci ve dans grubundaki özel öğrenciler grup içerisinde fark edebilmek oldukça zor idi.
- Okulda açık ders diye bir uygulama gerçekleştirilmektedir. Zaman zaman veliler ve dışardan insanlar belirlenen gün ve saatte dersleri izleyebilmektedir. Tarafımızdan 4. sınıfa giden öğrencilerin sınıfı ziyaret edilerek ders izlenmiştir. Ders Matematik dersi olup satranç ile harmanlanmıştı. Ders çok yönlü olarak görsel ve interaktif şekilde tüm öğrencilerin dikkatini toplayarak işlendi. Dersi okul müdürü anlattı. Bulgaristan’da okul müdürünün belirli saat derse girme zorunluluğu vardır. Dersin içeriğinde mutlaka Bulgar kültürünü anlatan bazı kavram ve ifadeler de yer veriliyor. Bu şekilde aidiyet duygusu da kazandırılması hedefleniyor. Dersin kurgulanması ve işlenmesi mükemmeldi. Öğrencilerin ilgi ve dikkatleri neredeyse hiç dağılmadı. Dersin kurgusu birebir olarak ders kitaplarında da mevcuttur. Sınıfta 3 tane tanılı öğrenci 3 tane de tanısı konulmamış öğrenci gözlemlendi. Ders esnasında özel eğitim öğretmeni de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle birebir ilgilendiği görüldü. Bu sayede özel eğitim öğretmenlerinin sınıf ortamındaki çalışma düzenleri yerinde gözlemlenmiş oldu. Çok etkili bir uygulama olduğu gözlemlenmiş olup özel eğitim öğretmenin sınıfındaki varlığı sınıfın düzenini sağladığı gibi aslında sınıfta sorun yaratabilecek öğrencilerin derse katılımını da maksimum seviyeye ulaştırmaktadır.
- İlkokul sınıflarında 2 öğretmen var ve tam gün eğitim yapılmaktadır. Öğlene kadar bir öğretmen normal dersi işlerken, öğleden sonra yardımcı öğretmen derse girmekte ve çocuklarla sosyal aktiviteler yapmaktadır. Bununla birlikte ikinci öğretmen çocukların ödevlerini yapmalarına yardımcı olmaktadır. Öğleden sonra öğrencilerle bir sonraki günün derslerine hazırlık yapılmaktadır. Anlaşılmayan konular tekrardan işlenmektedir. Yine öğleden sonraki saatlerde

öğrenciler okul tarafından organize edilen sosyal ve sportif faaliyetlere katılabilmektedir. Çocuklar öğle yemeklerini okulda yemekte ve bu esnada da yardımcı öğretmen başlarında bulunmaktadır.

3.4. Tanılama ve Yönlendirme

- Okullarda 3-3,5 yaşlarındaki çocukların hepsine, ASQ- 3 testi uyguladığı ifade edilmiştir. Çıkan sonuca göre öğrenci için destek programlar hazırladığı belirtilmiştir. Engel veya üstün yetenekli olma durumundan şüphelenilen öğrenciler doktora yönlendirerek alınan tanı doğrultusunda eğitim programları hazırlanmaktadır.
- Daha büyük yaşlarda fark edilen tanılanan öğrenciler ise; Öğretmen ve aile tarafından bildirilen ve raporlaştırılan bir gözlem formuyla beraber KESDBM’de başvurulup aynı zamanda hastaneye yönlendirmesi yapılmaktadır. Bu çocuklar için tek hekim raporu alınarak özel eğitim alması sağlanmaktadır. Özel eğitim öğrencisi ihtiyacına göre ders sayısının %75 ine kadar özel eğitim öğretmeninden destek eğitim alarak geçirebilmektedir.
- Yönlendirme yapılırken öğrencinin eğitim planı, öğretmen planını ve öğretmen görevlendirmesini KESDBM’de planlanmamakta ve uygulamasının kontrolü de yine bu merkez yapmaktadır.
- Öğrenciler bağlı oldukları okul dışında başka bir okula yönlendirilmemektedir.
- Bedensel yetersizliği olan öğrenciler sağlıkla ilgili olduğu için bu KESDBM sorumluluğunda değillerdir. Bu öğrenciler ve ağır engeli olan öğrenciler Çalışma ve Sosyal Politika Bakanlığına (SESÖB) bağlı kurumlarda bakım ve eğitim görüyorlar.
- Doktor raporuna istinaden kurum içerisinde işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan özel eğitim öğrencilerine bireysel ders verilmektedir, öğrencilerin ergoterapi, konuşma terapisi alması sağlanmaktadır.
- Öğrenciler 10. sınıfa kadar okula devam etmek zorundadırlar. 10. sınıfa geldiklerinde belge almakta ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirilmektedir. Burada ki eğitimi tamamladıktan sonra yardımcı (aşçı yardımcısı vs) olarak işe başlayabilmektedirler.
- Süreçlerin herhangi bir noktasında veli izni olmadan hiçbir işlem yapılamamaktadır.

3.5. Rehberlik Hizmetleri

Bulgaristan KESDBM’de ziyaret edilmiş olup iş ve işleyişler hakkında bilgi alışverişi yapılmıştır. Bu kapsamda ikili görüşmeler, grup çalışması ve gözlem yapma fırsatı elde edilmiştir.

- Kurumda bulunan beş psikolog ile toplantı yapılmıştır. Bulgaristan’da öğretmenler psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra okul psikoloğu olarak veya KESDBM’de göreve başlayabilmektedir. Bu öğretmenlerden terapi olarak yalnızca sanat terapi ve oyun terapisi

uyguladıkları öğrenilmiştir. Öğretmenler tarafından şema terapi, bilişsel davranışçı terapi, diyalektik terapi gibi terapileri kullanmadıklarını ve bu terapi tekniklerinin klinik psikologlar tarafından uygulanabildiği ifade edilmiştir. Toplantıya katılan öğretmenler objektif ve sübjektif test tekniklerini kullanma yetkilerinin çok kısıtlı olduğu (yalnızca aile çiz, ağaç çiz, ev çiz gibi basit düzeyde teknikleri kullandıklarını) anlaşılmış olup CAT, TAT, terapötik kartlar gibi testlerin yine klinik psikologlar tarafından uygulandığı anlaşılmıştır. Ayrıca Bulgaristan’da zeka testi yalnızca psikiyatristler tarafından uygulanabilmektedir.

- Kurumda yapılan çalışmalar sorulduğunda son 3 yıldır 3-3,5 yaşlarındaki çocuklar ile çalıştıklarını, ASQ- 3 testi uyguladıklarını ve çıkan sonuca göre öğrenci için destek programlar hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu test tüm öğrenci velilerine kendi çocuklarının gelişimi ile ilgili soru sorularak doldurulmaktadır.10. soruya gelemeyen (0-7 puan arasında bir puan alır) çocuk özel bir çocuk olarak algılanarak sınıf öğretmenlerine eğitim verilmekte ve öğrenciye bu verilen etkinliklerin uygulanması istenmektedir. Ayrıca ailelerle görüşülerek çocukla ilgili anamnez alınmakta, aileye bilgilendirme ve yönlendirme yapılmaktadır. Alınan puan 15-30 arasında ise normal, daha üzeri ise üstün zekalı olarak kabul ediliyor ve hangi alanda yüksek çıkarsa öğretmen plan hazırlayarak veli ile paylaşarak gerekli yönlendirme yapılmaktadır. Her iki durumda da son karar ailenin olup onların verdiği karar kapsamında hareket edilmektedir.
- ASQ-3 testi ile **Kişisel, Sosyal, Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, İletişim (sözel gelişim)** alanlarında değerlendirme yapılmaktadır. Bu testte **çocuktan yaşına göre beklenen davranışların, uzman kişi tarafından uygun ortamda gözlenmesi yerine aileye sorarak** çocuğu değerlendirmektedir. Çocuk gelişiminde yaşa göre beklenen davranışların aileye sorulması, aynı zamanda ASQ testinin en zayıf yanını oluşturduğu; ailenin, çocuğa ait gelişimsel düzeyi tarayan sorulara objektif olmayan abartılı iyi ya da kötü yanıtlar vermesi, testin sonuçlarının duyarlılığını azaltabileceğini düşündürmektedir. Bizim kurumumuzda 0-6 yaş çocuğun **Kişisel Sosyal, İnce Motor, Kaba Motor, Bilişsel, İletişim** düzeyini belirlemek amacı ile Denver II ve Ankara Gelişim Ölçeği kullanılmaktadır Denver II testi direkt çocuktan bilgi alırken, Ankara Gelişim Testi, ASQ-3 testi gibi aileye soru sorularak çocuk hakkında bilgi almaktadır.
- Burgaz Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleyen Bölgesel Merkez’de RIAS-2 testi uygulanmaktadır. RIAS-2, entelektüel engellilik veya öğrenme güçlükleri gibi belirli bozuklukları teşhis etmek için standart bir entelektüel işlev değerlendirmesine ihtiyaç duyulduğunda uygulanmaktadır. Test çocuğu hem sözel hem de sözel olmayan zekayı değerlendirmektedir. Sözel zeka, edinilen bilgi ve becerileri kullanan, sözel problem çözme ve sözel muhakeme ölçülerek değerlendirilir. Sözel olmayan zeka, yeni durumlar ve uyaranlar kullanılarak muhakeme ve uzamsal yetenek ölçülerek değerlendirir. Sözlü ve sözsüz hafıza, muhakeme ve problem çözme becerisi ile ilgili genel bilgi vermektedir. Bu test yapıldıktan sonra ihtiyaç halinde psikiyatriste yönlendirme yapılarak çıkan

rapor dahilinde sınıflandırma, seçim ve eğitim yerleştirme kararları alınmaktadır. Ayrıca basit düzeyde olan Good Enough, Porteus zeka testi uygulayabilmekteler. Kurumumuzda ise WISC-R zeka testi , Stanford Binet zeka Testi, Leiter Zeka Testi, Asis, WNV, KABİT zeka testleri uygulanmaktadır. Ayrıca Uyguladığımız bu zeka testi sonucunda normal altı çıkan öğrenciler için gerekli eğitim ve öğretim önlemleri alınabilmekte olup başka bir kuruma sevk edilmesi gerekmemektedir. Gerek duyulması halinde Pourteus, Kent EYG, Bender Gestalt testleri ile de desteklenmektedir.

- Diğer Uygulayabildikleri test ise Gelişimsel Disleksi Değerlendirme Test Bataryası (DDE-2) 2. Sınıftan 8. Sınıfa kadar uygulanıyor olup; öğrencide okuma becerisinin nöropsikolojik modeline bakılmakta, kodlama, kod çözme, fonem anlamsal analizine bakılmakta, karmaşık yazımları ifade eden kelimelerle cümleleri dikte etme, okuma ve yazma becerilerinin düzeyi değerlendirilmektedir. Ve şüphe oluşması halinde psikiyatriste yönlendirilerek çıkan rapor dahilinde ders planlaması yapılmaktadır. Bizde ise Özel Öğrenme Güçlüğü Bataryası, Özel Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Formu, Bender Geştalt+D2, WISC-R testleri kullanılarak Çocuk ve Ergen Psikiyatristine yönlendirme yapılarak gelen sonuca göre gerekli eğitim ve öğretim önlemi alınmaktadır.
- KESDBM’de Dikkat Dağınıklığı için Burdon Dikkat testi uygulanmaktadır. Kurumumuzda ise D2, Burdon Dikkat Testi, Hiper Aktivite Formu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Belirtileri Formu (DSM IV), Frank Furter Dikkat Testi , Frostig kullanılmaktadır.
- KESDBM’de otistik bireyler ASQ-3 testi ve gözlemlere göre otizmden şüphelenilerek psikiyatriste sevk edilirken, kurumumuzda duruma göre GOBDÖ-2, Otizm Tarama Belirtileri Formu, AGTE ve DENVER kullanılmaktadır.
- Yapılan toplantıda psikologların bizde olduğu gibi bireysel psikolojik danışma yapamadıkları, yetkilerinin olmadığı, krize müdahale programları ile ilgili bir görevlerinin olmadığı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle bire bir çalıştıkları (bu çalışmalar arasında dikkat toplama çalışmaları, konuşma terapisi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle öğrenme üzerine çalışmalar yapma, duyguları tanıma, puzzle yapma, sanat terapisi ve oyun terapisi, görsel hafıza geliştirme çalışmaları yaptıkları) anlaşılmıştır. Ayrıca KESDBM’de çalışan psikologlar grupla psikolojik danışma yapamadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Okullarda oluşan kriz durumlarına ise Sosyal Hizmetler Müdürlüğünün müdahale ettiğini, psikolojik danışmaya alınması gereken bir öğrenci olduğunda bu öğrencilerin özel klinik psikoloğa yönlendirdiği belirtilmiştir. Kurumumuzda ise; öğrenci ihtiyacına göre kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik yapılmaktadır.

- **Kişisel-Sosyal Rehberlik:** Eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel-sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen rehberlik hizmetidir. Öğrencinin çocukluktan yetişkinliğe, eğitimin çeşitli kademelerinde kendini ve başkalarını anlaması ve kabul etmesi, günlük yaşam becerilerini kazanması, aile ve toplumun olgusunu kavrayarak bu ortamlarda sağlıklı ilişkiler geliştirebilmeleri gibi alanlarda yeterlilik kazanması, kişisel ve sosyal gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi için danışmanlık yapılmaktadır. Bu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için güven ortamı oluşturulduktan sonra öğrenciyi tanımak için (CAT, Louisa Duss, Hacettepe Kişilik Envanteri, Beier Cümle Tamamlama Testi, Bir İnsan Çiz, Terapötik kartlar (Saga, Personalty, Myhtos), SCL 90, UCLA, D-10, Aile Çiz, Sosyal Atom vb) teknikleri kullanılmaktadır.

Eğitsel Rehberlik: Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması, etkin ders çalışma becerilerini kazanması, eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapması, başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma gibi konularda yapılan rehberliği kapsamaktadır. Bu konuda kurumumuzda Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Verimli Ders Çalışma Teknikleri, Öğrenme Stilleri anketi uygulanmaktadır.

Mesleki Rehberlik: Türlü meslekleri tanımaları ve kendi kişisel özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, mesleklere hazırlanmaları ve mesleklerde gelişmeleri amacı ile bireylere yapılan yardımdır. Akademik Benlik Kavramı, Kendini Değerlendirme Envanteri, Holland Mesleki Yönelim Testi uygulanmaktadır.

03/02/2025 tarihinde Bulgaristan’da yarım gün okul ziyareti yapılmış olup; okul psikoloğu olmadığı için okulda yapılan iş ve işlevler hakkında bilgi alınamamıştır. Bununla birlikte kurum psikologları ile yapılan görüşmede okul psikologlarının da danışma yapma yetkilerinin olmadığı sanat ve oyun terapisi yaptıkları ve problem belirlediklerinde klinik psikoloğa yönlendirdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

3.6. Özel Eğitim Hizmetleri

Bulgaristan’da hafif ve hafife yakın orta düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile işitme ve görme yetersizliğinden etkilenmiş bazı öğrenciler tamamen Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleyen Bölgesel Merkez’in sorumluluğundadır. İşitme ve görme engelliler için ayrı okullar da mevcuttur. Orta ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı ve belediyelerin kontrolünde olan Engelli Destek Merkezlerinde (SESÖB) bakım ve eğitim görmektedir. Çocuklar 1,5-2 yaşlarında kreşe başlamaktadır. Eğer bir yetersizlikten şüphelenilirse (burada ailenin isteği çok önemli) öğretmen ya da ailenin kuruma bildirmesiyle tanılama süreci başlamaktadır. İl önce çocuk kurumda değerlendirilmektedir. Ayrıca Bulgaristan’da tek hekim raporuyla çocuk tanı

konulabilmektedir. Daha sonra KESDBM’de tarafından çocuğun destek eğitimi ile ilgili planlamalar yapılmaktadır. Çocuğun neye ihtiyacı varsa ona göre eğitimciler belirlenmektedir.

Son birkaç yıldır istisnasız her öğrenciye 3- 3,5 yaşına geldiğinde klinik bir test uygulanmakta ve bu testle aynı zamanda öğrencinin üstün yetenekli olup olmadığı da tespit edilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin olabildiğince kendi sınıfında olması sağlanmaktadır. Fakat ihtiyacına göre ders sayısının %75 ine kadar destek eğitim sınıfında onun için belirlenen öğretmenler ve özel eğitim öğretmeni tarafından destek eğitim verilmektedir. Bu sınıflarda grup eğitimi de yapılabilmekte olup ancak grup eğitimine maksimum 3 öğrenci katılabilmektedir.

Kademe geçişlerinde bütün öğrencilere merkezi bir sınav yapılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için sınav tedbiri olarak ek süre verilmektedir. Sınavı geçme barajı olan 50 ‘yi geçemeyen öğrenciler 4. Sınıfa devam edebilmekte ya da ailenin isteği ile kademe geçişi yapabilmektedir. Sınav baraj puanını geçemeyip kademe geçişi yapılan öğrenciler için destek eğitim ders sayıları arttırılmaktadır. 7. sınıfa kadar böyle devam etmektedir. 7. Sınıfta kademe geçişi için tekrar sınav yapıldığında öğrenci sınavda yeterli puanı yine alamazsa diploma yerine sertifika alarak liseye geçişi yapılmaktadır. Liseden de sertifikayla mezun olmaktadır.

KESDBM’de bünyesinde 60 kişiden oluşan gezici ve sabit eğitimci ekibi var. Kurumda sabit olan bir görme engelliler öğretmeni bir işitme engelliler öğretmeni (aynı zamanda müdür yardımcısı) bir özel eğitimci (ergoterapist),dil konuşma terapisti bulunmakta ve çocuğun ihtiyacına göre kurum müdürü tarafından çalışma planı hazırlanılarak gerekli eğitimciler tarafından kurumda eğitim verilmektedir.

Okullarda ise öğrencilerin destek eğitim aldıkları bir özel eğitim sınıfı var. Öğrenciler öncelikli olarak sınıflarında aktif derse katılımı sağlanarak ders yapmaktadır. 12 öğrenciye kadar bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilmektedir. Sayı 12 öğrenciyi aştığında bir özel eğitim öğretmeni daha okulda çalışmaya başlamaktadır. Bütün bu çalışmalar okul ve kurum iş birliği ile planlanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta derse katılma yetkisi de verilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri derse katılarak özel gereksinimli öğrencilerin aktif derse katılımlarını artırmaktadır. Derse girdiğimiz okulda dersler çok yönlü ve interaktif bir şekilde işlenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme motivasyonu güçlü bir şekilde sağlanmaktadır.

Gözlem yaptığımız sınıfta 3 özel gereksinimli öğrencinin derse aktif olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Bu katılım derse katılan özel eğitim öğretmenin de desteğiyle gerçekleşmiştir. Öğretmen ders esnasında sınıf bütünlüğünü bozmadan özel gereksinimli öğrencilerin yakınına oturarak ders sırasında aktif olarak öğrencilere destek verdiği gözlemlenmiştir. Bu sayede öğrenciler sorulara parmak kaldırıp tahtada sorular çözebildikleri görülmüştür. Sınıfta aile istemediği için tanılanmayan 3 öğrenci daha vardı. Sınıfta bu öğrenciler tespit edilmiş, fakat bunların sınıf düzenine ayak uydurduğu izlenmiştir.

Okullar 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar bütün kademeler bir arada bir kampüs gibi eğitim ve öğretime devam etmektedirler. Ziyaret ettiğimiz okulun bünyesinde 6 adet sanat sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıflarda aynı

zamanda özel gereksinimli öğrenciler de eğitim almaktadır. Sanat sınıflarında enstrüman derslerinin yanı sıra modern ve folklorik dans dersleri de verilmektedir. Ziyaretimiz sırasında otizmli bir öğrencinin piyano çaldığını, yine özel gereksinimli bir öğrencinin gayda çaldığını ve modern ve folklorik dans gösterilerinde özel gereksinimli öğrencilerin de bulunduğunu gözlemlenmiştir.

Alınan bilgiler çerçevesinde kronik rahatsızlıklarda hastane öğretmeni, kaynak öğretmen, psikolog ve/veya pedagojik danışmanlar hastanede eğitim verebilmektedir.

Grup veya sınıfta 3'ten fazla özel eğitim gereksinimi olan çocuk veya öğrenci varsa, çocuk ve öğrencilerin karmaşık gereksinimleri olması ve çocuk ve öğrenci destek planında yer alması durumunda bir öğretmen yardımcısı sağlanır.

Ziyaretimiz boyunca gözlemlediğimiz bütün çalışmalar gösteriyor ki KESDBM'de ekip çalışmasına çok büyük önem veriliyor ve öğrencinin kendi sınıf düzeyinde ilerlemesi için planlamalar yapıp bu planlar çerçevesinde öğrenciyle ilgili uygulamalar yapılmaktadır.

4.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Bulgaristan'ın kapsayıcı eğitim alanındaki kurumlarını, süreçlerini ve uygulamalarını gözlemleyerek Türkiye'deki benzer hizmetler ile karşılaştırmalı değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, Bulgaristan'da kapsayıcı eğitimin daha merkezi bir yapı ile birlikte, disiplinler arası bir yaklaşımıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Erken tanılama, uzmanlaşma, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve etkili denetim mekanizmaları, Bulgaristan modelini güçlü kılan unsurlar arasında yer almaktadır.

Türkiye'de de kapsayıcı eğitime yönelik son yıllarda önemli adımlar atılmış olsa da uygulamalarda yerel farklar ve uzman eksiklikleri (özel eğitim öğretmeni, dil gelişimci vb.) gözlemlenmektedir. Bu bağlamda Bulgaristan'dan edinilen deneyimlerin, Türkiye'deki kapsayıcı eğitim politikalarının daha sistematik ve bütüncül bir yapıya kavuşmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Bulgaristan'ın kapsayıcı eğitim alanındaki uygulamaları yerinde incelenmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular göstermektedir ki Bulgaristan'daki Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleme Bölge Merkezleri (KESDBM), kapsayıcı eğitimin planlanmasından başlayarak, yürütülmesi ve izlenmesi süreçlerinde oldukça merkezi ve sistematik bir rol üstlenmektedir. Bu kurum, Türkiye'deki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ile benzerlik taşısa da, görev kapsamı ve uygulama çeşitliliği açısından daha geniş ve bütüncül bir sistematik izlenmektedir.

Bulgular, Bulgaristan'da öğretmenlerin birden fazla uzmanlık alanına sahip olabildiğini ve bu uzmanlıkların hizmet içi eğitimlerle desteklendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, kapsayıcı eğitimde çok disiplinli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir (Doncheva & Ivanova, 2018). Türkiye'de ise

bu türden çoklu uzmanlık uygulamaları oldukça sınırlıdır ve genellikle ayrı branşlar arasında koordinasyon gerektirmektedir (MEB, 2020).

Erken tanılama uygulamaları açısından da iki ülke arasında dikkat çekici farklar bulunmaktadır. Bulgaristan'da 3-3,5 yaşlarındaki tüm çocuklara uygulanan gelişim taramaları, erken müdahale süreçlerinin yapılandırılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Türkiye'de bu uygulamalar, daha çok aile başvurusu veya öğretmen gözlemi sonrası başlamaktadır. Literatür, erken tanılama ve müdahalenin kapsayıcı eğitimin etkinliğinde kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2009; Stubbs, 2008).

Rehberlik hizmetleri karşılaştırıldığında, Bulgaristan'daki psikologların görev sınırları daha dar olup, psikoterapi gibi bireysel danışma uygulamaları klinik psikologlara bırakılmıştır. Türkiye'de ise RAM bünyesindeki psikolojik danışmanlar hem bireysel hem grupta danışma süreçlerinde aktif rol üstlenmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki sistem, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini desteklemede daha aktif ve kapsamlı görünmektedir.

KESDBM'nin yürüttüğü bireysel destek programları ve uzman planlamaları, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek olarak yapılandırılmakta ve sürece özgü denetleme mekanizmaları ile desteklenmektedir. Bu uygulama, kapsayıcı eğitimde sistemsel izleme ve değerlendirme süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014)

4.2. Öneriler

1. İlimizde işitme engelliler ve görme engelliler için sınıf bulunmadığı için yeni bir yaklaşım olarak Bulgaristan'da olduğu gibi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesinde birer tane sınıf açılarak norm kadro verilmesi mümkündür.
2. KESDBM'de ergoterapi sınıfının okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çok etkin kullanıldığını, özellikle otizm ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu durumlarında çok etkin bir uygulama olduğunu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda özel eğitim okullarının okul öncesi ve ilkokul kısımlarına ergoterapi sınıfları açılması ve ergoterapist normu verilmesi, normal okullardaki özel gereksinimli öğrenciler içinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi bünyesinde Ergoterapi sınıfı açılması ve Ergoterapist normu verilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Bulgaristan Burgaz Kapsayıcı Eğitim Sürecini Destekleyen Bölgesel Merkez incelendiğinde okullardaki rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenlerinin bu kuruma bağlı olarak çalıştığı ve özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili ders saati, öğretmen görevlendirmesi ve ders planı gibi bütün planlamaların ve devamında denetimin bu kurum tarafından yapıldığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğrenci takibinin ve öğretmen planlamasının tek elden

yapılmasının öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Ülkemizde de buna benzer bir sistem uygulanırsa çok etkili olacağı düşünülmektedir.

4. Özel eğitim öğretmenlerinin dil ve konuşma, işitme ve görme gibi alanlarda uzmanlaştığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda ülkemizde de bu alanlarda uzmanlaşmış personele ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle dil ve konuşma terapistlerinin eğitim sistemi içinde çok aktif görev aldıkları gözlemlenmiştir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamına entegrasyonuna önemli katkı sunmaktadır. Ülkemizde de uygulanması olumlu sonuçlar verecektir.
5. Bulgaristan eğitim sisteminde tüm çocuklar 3-3,5 yaş aralığında bir tarama testine tabi tutularak mevcut durum analizi yapılmaktadır. Bu sayede özel gereksinimi olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler çok erken belirlenmektedir. Bu sayede öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu kolaylaşmaktadır. Ülkemizde de buna benzer bir süreç uygulanabilir.
6. Bulgaristan'da gezici öğretmen uygulaması çok aktif kullanılmaktadır. Yaptığımız gözlemlerde de bu uygulamanın hem uygulama kalitesi olarak hem de maddi verimlilik olarak çok etkin olduğunu gözlemlenmiştir. Bizim yönetmeliğimizde de gezici özel eğitim öğretmeni ibaresi olsa da uygulamada bulunmamaktadır. Gezici özel eğitim öğretmeni sistemi aktif olarak kullanılırsa ülkemize faydalı olacaktır.
7. Bulgaristan'da öğrenci tanınması gezici öğretmenlerden kurulan komisyonlarla çocuğun eğitim gördüğü okullarda yapılmaktadır. Bizde ise öğrencinin Rehberlik ve Araştırma Merkezine getirilmesi ile kurumda yapılmaktadır. Her ne kadar veli ile görüşülüyor ve öğretmenden görüş raporu alınıyor olsa da öğrencinin kendi ortamında, kendi okulunda ve kendi sınıfında gözlenmesi çok daha faydalı bir tanılama yöntemi olacaktır. Ülkemizde de kolaylıkla uygulanabilecek bir sistemdir.
8. İlkokullarda tam gün eğitim yapılan okullarda sınıfın 2 öğretmeni mevcut. 1. öğretmen sabah 08:00'ten öğle 12:00'ye kadar asıl dersleri veriyor. Öğle yemeğinden itibaren 2. öğretmen sınıfı alıyor ve öğleden sonra sınıfla ödevlerin yapılması, bir sonraki günün dersleri için ön hazırlık yapılması ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre okul içindeki kurslara yönlendirilmesi işlerini yapıyor. Özellikle öğleden sonra uygulanan sistem hem öğrencileri bir gün sonrası için hazırlıyor hem de öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymasından çok etkili oluyor. Ülkemizde de öğleden önceki derslerin akademik, öğleden sonra olan derslerin öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde planlanması etkili olacaktır.
9. Okul/kurum müdürü her sene başında stratejik plan yapmaktadır ve yıl boyunca bu plana göre çalışmaktadır. Bu plan yılın farklı zamanlarında müfettişler tarafından denetlenmektedir. Denetleme yapan müfettişler de her yıl bağımsız bir denetleme firması

tarafından denetlenmektedir. Yaptığımız gözlemlerde bu uygulamanın okul/kurum müdürünü sürekli aktif tuttuğunu, kurumun tüm çalışanlarının hedeflerine ulaşmak için yoğun çaba sarfettiğini gözlemlenmiştir. Ülkemizde de benzer bir uygulama yapılabilir.

10. Özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin ihtiyaç halinde sınıflarda gölge öğretmen olarak bulunması özel öğrencilerin derse katılımlarını arttıracak ve adaptasyonlarını hızlandıracaktır. Bunun yanında sınıf ortamında oluşabilecek olası davranış problemlerini de önlemeye yardımcı olacaktır. Bu sayede sınıfta olumlu bir ders ortamı oluşarak eğitimin kalitesi artacaktır.

5.KAYNAKÇA

- Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., ... & Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3089–3102.
- Damyaynov, K. (2024). Приобщаващо образование и културна идентичност при учениците от ромски произход в училищна среда. *Годишник на Софийския университет "Св. Климент Охридски". Факултет по науки за образованието и изкуствата. Книга Педагогически науки*, 117(1), 65–89.
- Doğdu, E., Yangil, M. K., & Ünal, F. T. (2024). Examining the effect of course durations on learning and student success. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 9(27).
- Doncheva, J., & Ivanova, E. (2018, May). Contemporary challenges and expectations of inclusive education in the Republic of Bulgaria. In *VI International Scientific Conference 'Contemporary Education–Condition, Challenges and Perspectives'*, Goce Delchev University, Faculty of Educational Sciences (pp. 152–160).
- European Commission. (2025). *National education systems: Bulgaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/bulgaria/overview>
- Gauthier, P. L. (2003). L'éducation en Bulgarie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (32), 101–105.
- Genova, T. (2015). Current situation and reforms making way for future positive developments in the national education system of Bulgaria: An overview. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- İlgar, R., & İncedere, L. (2016). Türkiye ve Bulgaristan eğitim sistemlerinin okullaşma açısından karşılaştırmalı incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 13(51), 51–74.
- İnce, M., Yıldırım, H. H., & Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1210–1227. <https://doi.org/10.51460/baebd.1178931>
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1336–1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kenan, M. M. (t.y.). Eğitimde kapsayıcı yaklaşımlar: Türkiye'nin eğitim politikaları ve öğrenme süreçlerindeki engeller. [Yayımlanmamış çalışma].

- Kostova, D. (2008). The Bulgarian educational system and evaluation of the ISCED-97 implementation. *The International Standard Classification of Education (ISCED-97)*, 15.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Kapsayıcı eğitim eylem planı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 31213). <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608>
- MEB Sofya Eğitim Müşavirliği. (2025). *Sofya eğitim müşavirliği web sitesi*. <https://sofya.meb.gov.tr>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Nitel veri analizi: Bir yöntem kaynak kitabı* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.; 3. basım). SAGE Yayınları.
- Milkov, C. L. (2020). Образователната система на България. *Педагогика*, 92(4), 532–544.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, O. S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aktekin, Ed.). Ankara: MEB.
- PİKTES. (2025). *Çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr>
- Satchkova, E. (2003). L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie: L'expérience d'une transition achevée. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 136–158.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82–101.
- Terzieva, M. T. (2016). Инновационный педагогический менеджмент и болгарская школа. *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*, (22), 11–11.
- TÜSEB Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı. (2019). *Türk eğitim sistemi, eğitim yaş aralıkları ve zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23–42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Vaka çalışması araştırması ve uygulamaları: Tasarım ve yöntemler* (6. baskı). SAGE Yayınları.

BÜNYESİNDE ÖZEL EĞİTİM SINIFI BULUNAN OKUL YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL EĞİTİM SINIFLARININ İNCELENMESİ (KIRKLARELİ ÖRNEĞİ)

Şahin Değer⁴⁴,

ÖZET

Okullarımızda uygulanan özel eğitim çalışmaları çocuklarımızın eğitim ortamına uyum sağlamaları, devamında ise toplumla bütünleşmeleri açısından önem arz etmektedir. Eripek'e (2013) göre, özel eğitim "özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Kırcaali-İftar (1998) ise özel eğitimi, genel ve ortalama öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden önemli düzeyde farklılık gösteren öğrencilere yönelik bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olanaklarını en üst seviyeye taşımayı amaçlayan eğitim hizmetlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde en çok kabul gören tanımlama (MEB, 2018) göre ise özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde özel eğitim sınıfları açılabilir. İlimizde de birçok okul bünyesinde özel eğitim sınıfları bulunmaktadır. Mevcut sınıfların çalışmaları ile ilgili durum analizi yaparak çözüm önerileri üretmek, bu sayede özel eğitim sınıflarının kalitesinin artırılmasına katkı sağlamak hedefi ile "Bünyesinde özel eğitim sınıfı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar" başlıklı çalışmanın yapılması planlanmaktadır. Yapılan çalışma sözlü bildiri olarak sunulacak ve tam metin İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz ile de paylaşılacaktır.

Alan yazın incelendiğinde; Dünyada özel eğitim sınıflarını konu alan araştırmaların genellikle; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen yeterlikleri (Nichols ve Sosnowsky, 2002; Bettini, Wang, Cumming, Kimerling ve Schutz, 2018;) özel eğitim yöntem ve teknikleri (Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen ve Polychronis, 2007; Keane, 2018) akademik ve sosyal beceriler (Fisher ve Meyer, 2002; Heflin ve Bullock, 1999;); yönetsel sorunların incelenmesi (Aspiranti, Bebech, Ruffo ve Skinner, 2018); öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen yeterlikleri (Bettini, Wang, Cumming, Kimerling ve Schutz, 2018;) özel eğitim yöntem ve teknikleri (Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen ve Polychronis, 2007; Keane, 2018) konularını ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ise özel eğitim sınıflarını konulu çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda daha çok yöntem-teknik, sosyal ve akademik beceriler, yöntem-teknik, öğretmen tutumları ve öğretmen yeterliklerine yönelik olduğu görülmektedir (Altunay, 2008; Yıldız, 2008; Ekşi, 2010; Sülün, 2012; Gülay, 2017; Kalkan ve Özmen, 2013;). Türkiye'de ilkokullarda ve ortaokullarda özel eğitim sınıflarındaki

⁴⁴ Öğretmen, Kırklareli, sahindeger86@hotmail.com

uygulamalarda karşılan sorunlar ve yönetsel açıdan uygulamada yaşanan problemleri ele alan çalışmalar incelendiğinde ise (Demir ve Kale 2019; Demir, 2019) çalışmaları karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Sınıfı, Yönetici, Özel Gereksinimi Öğrenci

AMAÇ

Araştırmanın amacı, bünyesinde özel eğitim sınıfı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), amaçlı örnekleme yöntemlerini nitel araştırma yaklaşımı içerisinde ortaya çıkan ve zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada ayrıca, olgubilim (fenomenoloji) deseni ve amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, fenomenoloji yaşanan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkan olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Amaçlı örnekleme kapsamında tercih edilen katılımcıların hepsi okulunda özel alt sınıf bulunan yöneticilerden seçilmiştir. Böylece katılımcılardan daha derinlemesine ve zengin içerikte veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Kırklareli il merkezinde özel eğitim sınıfının bulunduğu resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerden, yüzü yüze görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler 6 resmi okulda görev yapan 15 yöneticiden görüşme form verilerinden elde edilmiştir. Katılımcılardan 36-40, 41-45 yaş kategorilerinde 4'er kişi, 31-35 yaş kategorisinde 2 kişi, 46+ yaş kategorisinde 5 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların 1'i ön lisans, 11'i lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların mesleki kıdemine baktığımızda 6-10 yıl arası 2, 11-15 yıl arası 3, 16-20 yıl arası 3, 21-25 yıl arası 5 ve 26 yıl üstü 2 katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların 6'sı ilkokulda, 9'u ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların 6'sı

Öğrenimi sırasında özel eğitimle ilgili ders aldığını belirtirken 9'u ders almadığını söylemiştir. Katılımcıların 12'si kaynaştırma ilgili eğitim aldığını belirtirken 3'ü eğitim almadığını söylemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2'si yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 8 soru aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak elde edilecektir. Araştırmada kullanılan soruların hazırlanmasında öncelikle kapsamlı bir literatür taraması sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Öncelikle 5'i yapılandırılmış açık uçlu soru olmak üzere 12 sorudan oluşan taslak bir soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu konu alanı uzmanı 3 öğretim üyesi ile 4 okul yöneticisine okutulmuştur. Böylece anlaşılmayan ya da hatalı olan sorular elenmiş ve 4'ü yapılandırılmış olmak üzere 11 sorudan oluşan taslak soru formu 5 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda, veri toplama aracının 2'si yapılandırılmış açık uçlu soru(özel eğitim sınıfları ile ilgili sorunlar ve öneriler) olmak üzere 8 sorudan oluşması kararlaştırılmıştır. Diğer sorular ise, yaş, kıdem, öğrenim durumu, kurum türü, özel eğitim konusunda eğitim alma durumuna ilişkindir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2015) göre, içerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerdendir. Bogdan ve Biklen'in (1998)'de belirttiği gibi, verilerin analizinde önce kayıtlar incelenmiş ve veriler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak adına araştırmanın kuramsal bölümü ve bulguların sunumu somut ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır. Bulguların yazımında katılımcı görüşleri Y1, Y2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri, iki tema(sorunlar ve öneriler) ve 14 kategori altında değerlendirilmiştir. Araştırma da ortaya çıkan birinci tema olan sorunlar başlığı altında yer alan kategoriler şunlardır: Fizikî koşullar, yönetici, öğrenci, öğretmen, veli, bütçe, bürokrasi, personel. İkinci tema olan öneriler başlığı altında yer alan kategoriler ise, bütçe, eğitim, fiziksel koşullar, öğrenme ortamı, öğretmen ve bürokrasidir.

BULGULAR

Bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okul yöneticilerinin görüşlerine göre özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlara ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlar

Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	Yönetici (f)
Okul ve sınıfların fiziki yetersizliği	9
Sınıflarda yeterli materyal ve kaynak olmaması	9
Okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği	8
Özel eğitim sınıfları için ayrı bir bütçenin olmaması	6
Özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmemesi	5
RAM tarafından yapılan yönlendirmelerin geç ve yanlış olması	4
Ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliği	3
Yeni yapılan okullarda standart olarak özel eğitim sınıfı planlanmaması	3
Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılması	3
Öğrenci servislerinin işleyişindeki sorunlar	3
Kadrolu özel eğitim öğretmeni eksikliği	2
Okuldaki öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği	2
Öğrencilerin devamsızlıkları	2
Rehber öğretmen olmaması	2
Yardımcı personel ihtiyacı	1

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticileri, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunları, okul ve sınıfların fiziki yetersizliği (f=9), sınıflarda yeterli materyal ve kaynak olmaması (f=9), okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği (f=8), özel eğitim sınıfları için ayrı bir bütçenin olmaması (f=6), özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmemesi (f=5) şeklinde sıralanmıştır. Bunun yanında, RAM tarafından yapılan yönlendirmelerin geç ve yanlış olması (f=4), ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliği, yeni yapılan okullarda standart olarak özel eğitim sınıfı planlanmaması, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılması ve öğrenci servislerinin işleyişindeki sorunlar (f=3) olarak belirtilmiştir. Ayrıca kadrolu özel eğitim öğretmeni eksikliği, okuldaki öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği, öğrencilerin devamsızlıkları ve rehber öğretmen olmaması (f=2), yardımcı personel ihtiyacı (f=1), özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların tema ve kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Okul ve sınıfların fiziki yetersizliği (f=9) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okulun fiziki imkanlarının yetersiz olması.” (Y1)

“Sınıfların özel eğitime uygun olmaması.” (Y2)

“Okulun fiziki olarak engelli kullanımına uygun olmaması.” (Y3)

“Sınıfların fiziki donanımının eksik olması.” (Y4)

“Özel eğitim sınıflarının fiziki yetersizliği.” (Y6)

“Sınıfların erişilebilir olmaması.” (Y8)

“Fiziki yapının kötü olması.” (Y13)

Sınıflarda yeterli materyal ve kaynak olmaması (f=9) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Materyal eksiklikleri.” (Y2, Y8, Y11, Y13)

“Sınıflarda materyallerin eksik olması.” (Y3)

“Özel eğitim sınıflarının materyal eksikliği.” (Y6)

“Materyal ve kaynak eksikliği.” (Y7)

“Materyal sorunu.” (T14)

Okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği (f=8) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Özel eğitim eğitimi almamış olan idareciler.” (Y1)

“Yöneticilerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği.” (Y6, Y10)

“Okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili temel bilgilerinin yetersiz olması.” (Y8)

“Yöneticilerin özel eğitim konusunda eğitimlerinin olmaması.” (Y11)

“Yöneticilerin özel eğitim sınıflarının işleyişi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması.” (Y14)

Özel eğitim sınıfları için ayrı bir bütçenin olmaması (f=6) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Özel eğitim sınıflarında bütçe olmaması.” (Y1, Y10)

“Özel eğitim sınıfları ile ilgili bütçe olmaması.” (Y2)

“Bütçe sağlanmaması.” (Y3)

“Bütçe yetersizliği.” (Y4)

Özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmemesi (f=5) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğle yemeği olmaması.” (Y2, Y13)

“Öğle yemeği verilmemesi.” (Y5)

“Öğrencilere öğle arasında yemek verilmemesi.” (Y8)

RAM tarafından yapılan yönlendirmelerin geç ve yanlış olması (f=4) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“RAM yönlendirmelerinin daha objektif olması.” (Y4)

“RAM yönlendirmelerinde yapılan yanlışlar.” (Y6)

“Tanıların gecikmesi ve çocukların sürece geç dahil olması.” (Y9)

Ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliği, yeni yapılan okullarda standart olarak özel eğitim sınıfı planlanmaması, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılması, öğrenci servislerinin işleyişindeki sorunlar (f=3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Taşınalı eğitimin düzgün işlememesi.” (Y2)

“Servislerin düzenli olmaması.” (Y3)

“Farklı yaş guruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta olması.” (Y6)

“Birleştirilmiş sınıf uygulaması.” (Y7)

“Özel eğitim sınıflarının standart olmaması.” (Y8)

“Okullarda fiziki olarak özel eğitim sınıfı yeri planlanmaması.” (Y10)

“Velilerin ilgisizliği ve bilgisizliği.” (Y5)

“Ailelerin çocuklarından utanması sebebiyle sürece kaliteli katılımlarının olmaması.” (Y9)

Kadrolu özel eğitim öğretmeni eksikliği, okuldaki öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği, öğrencilerin devamsızlıkları, rehber öğretmen olmaması (f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğretmenlerin alan dışı ücretli öğretmen olması.” (Y8)

“Özel eğitim sınıfı bulunan okullardaki diğer branş öğretmenlerinin özel eğitim alanı ile ilgili bilgi eksikliği.” (Y7)

“Öğrencilerin devam sıkıntıları.” (Y5)

“Rehber öğretmen olmaması.” (Y1, Y3)

Yardımcı personel ihtiyacı (f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yardımcı personel olmaması.” (Y3)

Bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okul yöneticilerinin görüşlerine göre özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Tablo.2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlar ilişkin çözüm önerileri

Tema 1: Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar İlişkin Öneriler	
Katılımcı görüşlerine göre kategoriler	Yönetici (f)
Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmeleri	9
Okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almaları	9
Materyal ve kaynak desteği sağlanması	7
Özel eğitim sınıfları için ayrı bütçe tahsis edilmesi	6
Özel eğitim sınıfları açılması için fiziki standartlar olması	4
Aile eğitimleri planlanması	4
Özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmesi	3
Özel eğitim sınıfı olan okullara rehber öğretmen normu verilmesi	2
Kadrolu özel eğitim öğretmeni atanması	2
RAM yönlendirmelerinin objektif yapılması	1
Okuldaki öğretmenlere yönelik özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi	1
Öğrenci sayılarının azaltılabilmesi için daha çok okula özel eğitim sınıfı açılması	1

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlara yönelik çözüm önerileri, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmeleri, okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almaları (f=9), materyal ve kaynak desteği sağlanması (f=7) şeklindedir. Bunun yanında özel eğitim sınıfları için ayrı bütçe tahsis edilmesi (f=6), özel eğitim sınıfları açılması için fiziki standartlar olması, aile eğitimleri planlanması (f=4) olarak belirtilmiştir.

Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmeleri (f=9) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Mümkünse seviyelerine uygun, yatay mimaride bir özel eğitim okulunda eğitim görmeleri.” (Y1)

“Müstakil bir okulda eğitim görmeleri.” (Y2)

“Engelli çocuğu olan bir okul müdürü olarak özel eğitim sınıfı seviyesindeki çocukların ayrı bir okulda eğitim görmeleri uygun olur.” (Y3)

“Ayrı okulda eğitim görmeleri.” (Y4, Y13)

“Bu öğrencilerin kendilerine uygun ayrı bir binada eğitim görmeleri gerekir.” (Y5)

“Kaynaştırma öğrencilerinin mevcut okulda olması mantıklı ancak özel eğitim sınıfları daha izole olduğu için ayrı bir binada eğitim görmeleri daha uygun olur.” (Y6)

“Özel eğitim sınıflarının öğrenci tanılarına dikkat edilerek farklı eğitim binalarının oluşturulması, bu çocuklara ayrı binalar ve tanılarına uygun fiziki ortamlar sağlanması.” (Y7)

Okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almaları (f=9) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili eğitim alması.” (Y1)

“Yöneticilere yönelik, belirli periyotlarla, yüz yüze hizmet içi eğitim verilmesi.” (Y6)

“Okul yöneticilerine temel konularda hizmet içi eğitim verilmesi.” (Y8, Y10)

“Yöneticilerin özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alması.” (Y11)

“Özel eğitim ile ilgili yüz yüze hizmet içi eğitim planlanması.” (Y12)

“Özel eğitim sınıfı bulunan okul yöneticilerinin eğitime alınması.” (Y14)

Materyal ve kaynak desteği sağlanması (f=7) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Materyal desteği sağlanması.” (Y1, Y9, Y13, Y14)

“Bakanlığın özel eğitim sınıflarına yönelik standartları eşitleyerek tüm materyal ve kaynak desteğinin sağlanması.” (Y7)

“Materyal eksikliklerinin ivedi olarak giderilmesi.” (Y8)

Özel eğitim sınıfları için ayrı bütçe tahsis edilmesi (f=6) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Özel eğitim sınıfları için ayrı bütçe olmalı.” (Y1)

“Bütçe tahsis edilmeli.” (Y2)

“Bütçe sağlanması.” (Y3)

“Özel eğitim sınıflarına bütçe sağlanması.” (Y10)

Özel eğitim sınıfları açılması için fiziki standartlar olması, aile eğitimleri planlanması (f=4) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Açılan sınıfların belli bir standarda göre açılması.” (Y1)

“Bakanlık tarafından sınıfların standarda göre yenilenmesi.” (Y8)

“Devamsızlıklarla ilgili veli bilinçlendirme çalışmaları yapılması.” (Y4)

“Aile eğitimleri planlanması.” (Y5)

Özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmesi (f=3) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğle yemeği verilmesi.” (Y5)

“Ücretsiz öğle yemeği verilmesi.” (Y13, Y14)

Özel eğitim sınıfı olan okullara rehber öğretmen normu verilmesi, kadrolu özel eğitim öğretmeni atanması (f=2) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Özel eğitim sınıfı olan okulların öğrenci sayısına bakılmaksızın rehber öğretmen görevlendirilmesi.” (Y1)

“Kadrolu özel eğitim öğretmeni atanması.” (Y8)

RAM yönlendirmelerinin objektif yapılması, okuldaki öğretmenlere yönelik özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılabilmesi için daha çok okula özel eğitim sınıfı açılması (f=1) ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“RAM yönlendirmelerinin daha objektif olması.” (Y4)

“Özel eğitim sınıfı bulunan okullardaki tüm öğretmenlere özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi.” (Y7)

“Özel eğitim sınıfı olmayan okullarda da sınıf açılması.” (Y11)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunları, okul ve sınıfların fiziki yetersizliği (f=9), sınıflarda yeterli materyal ve kaynak olmaması (f=9), okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği (f=8), özel eğitim sınıfları için ayrı bir bütçenin olmaması (f=6), özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmemesi (f=5) şeklinde sıralanmıştır. Bunun yanında, RAM tarafından yapılan yönlendirmelerin geç ve yanlış olması (f=4), ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliği, yeni yapılan okullarda standart olarak özel eğitim sınıfı planlanmaması, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılması ve öğrenci servislerinin işleyişindeki sorunlar (f=3) olarak belirtilmiştir. Ayrıca

kadrolu özel eğitim öğretmeni eksikliği, okuldaki öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği, öğrencilerin devamsızlıkları ve rehber öğretmen olmaması (f=2), yardımcı personel ihtiyacı (f=1), özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okul yöneticilerinin görüşlerine göre özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlara ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri incelendiğinde ilk iki sıralarda f=9 değeriyle okul ve sınıfların fiziki yetersizliği ile sınıflarda yeterli materyal ve kaynak olmaması ile özel eğitim sınıfları açılması için fiziki standartlar olmaması (f=4) olduğu görülmektedir. Bu konularda yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. (Bishop, Brownell, Klingner, Leko ve Galman, 2010; Yazıcıoğlu, 2018;). Demir, S. ve Kale, M. (2019) araştırmama paralel olarak özel eğitim sınıflarının uygun yerlere konumlandırılmadığı, özel gereksinimli öğrencilerin etiketlendiği, dışlandığı ve sınıfta gerekli araç gerecin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği (f=8) Okuldaki öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği (f=3) başlıklarında görülen büyük sorunlardandır. Bununla ilgili literatüre bakıldığında Bettini, Kimerling, Park ve Murphy, (2015) yaptıkları araştırmada, yöneticilerin, özel eğitim öğretmenlerine gereken desteği sağlamadıklarını belirterek çalışmamı destekler sonuçlar ortaya koyarken Demir, S. ve Kale, M. (2019) yaptıkları araştırmada yönetici ve öğretmen öz yeterlilik başlıklarını sorunsuz olarak değerlendirerek farklı bir sonuca ulaşmışlardır.

Ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliği, rehber öğretmen olmaması başlıkları incelendiğinde Demir, S. ve Kale, M. (2019) çıkan sonuçlara paralel olarak rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin velilerine yeterince aile eğitimi vermediği, özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulü artırıcı etkinlikleri yeterince yapmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili programları hazırlamada yeterli düzeyde olmadıkları (Deniz, 2016) sonucu da çalışmayı desteklemektedir.

Bulgularda ortaya çıkan sorunların tamamı ele alındığında Demir, (2019) araştırmasının bulgular kısmında araç gereç yetersizliği, materyal eksikliği, özel eğitim alanına ilişkin yetersizlik, rehber öğretmen sayısının yetersizliği, bütçe ayrılmaması, okula gidiş geliş, derslik yetersizliği alt başlıklarını tespit etmiştir. Bu bulguların tamamı mevcut bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı bünyesinde özel eğitimi sınıfı bulunan okullarda görev yapmaktadır. Bu durum verilerin derinlemesine ve sağlıklı toplanmasında önem arz etmektedir. Öğreniminiz sırasında özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı sorusuna katılımcıların çoğu hayır cevabı vermiştir. Bu durumun sonuçlara yansımaları da net bir şekilde görülmüş, çalışmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu özel eğitimle ilgili bilgi eksikliklerini bir sorun olarak belirtmişlerdir. Yine bu durum çözüm

önerilerine de aynı şekilde yansımış, çalışmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu çözüm önerisi olarak özel eğitimle ilgili yüz yüze ve düzenli hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan temel sorunlara yönelik çözüm önerileri, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmeleri, okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almaları (f=9), materyal ve kaynak desteği sağlanması (f=7) şeklindedir. Bunun yanında özel eğitim sınıfları için ayrı bütçe tahsis edilmesi (f=6), özel eğitim sınıfları açılması için fiziki standartlar olması, aile eğitimleri planlanması (f=4) olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte özel eğitim sınıfı öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği verilmesi, özel eğitim sınıfı olan okullara rehber öğretmen normu verilmesi, kadrolu özel eğitim öğretmeni atanması, RAM yönlendirmelerinin objektif yapılması, okuldaki öğretmenlere yönelik özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılabilmesi için daha çok okula özel eğitim sınıfı açılması başlıkları da belirtilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018:56-58) 2023 Vizyon Belgesi incelendiğinde; Çocukların gereksinim düzeylerine ve bunların türlerine göre özel eğitim ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin (RAM) insan kaynağı, fiziki alt yapı ve eğitim içerikleri bağlamında yeniden yapılandırılacağı, yerel yönetimlerin özel eğitim alanında faaliyet göstermesi teşvik edilerek ihtiyaç duyulan müfredat ve öğretmen meslekî gelişim programlarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacağı ifade edilmektedir. Vizyon Belgesine göre, özel eğitimin ülke genelinde etkin koordinasyonunun gerçekleşmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde kurumlar arası bir izleme ve uygulama mekanizması oluşturulacaktır. Özel eğitiminin imkânlarını geliştirmek için sınıf ve branş öğretmenlerine sınıf içindeki uygulamalara destek amaçlı özel eğitim konularında hizmet içi eğitim verilecektir. Ayrıca, disleksi, otizm ve benzeri konularda uluslararası ve ulusal düzeydeki STK'lar ve kurumlarla ortak çalışmaların özendirileceği ve yeni kaynaştırma modelleri geliştirilerek uygulanacağı belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Vizyon Belgesinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yer verilen bu tespitler, araştırmada ortaya çıkan sorunlar ile çözüm önerilerini desteklemektedir. Belgede yer verilen pek çok sorun alanına yönelik çözümler, araştırmada ortaya konulan sorunlar ve öneriler ile paralellik göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma genel olarak incelendiğinde bünyesinde özel eğitim sınıfı olan okul yöneticilerinin sorunlar ve öneriler kısımlarında bazı başlıklar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. En fazla dile getirilen ve bulgular kısmında da birden fazla başlıkta ortaya çıkan sorun fiziki ortamlar, bütçe, öğle yemeği verilmesi, servis problemleri ve öğretmen ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır. Yine çözüm önerilerine bakıldığında tüm bu sorunlar göz önünde bulundurularak özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmeleri başlığı en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Her ne kadar en az sınırlandırılmış alan

ilkesi olsa da özel eğitim sınıfı öğrencilerinin ayrı bir okulda eğitim görmesi, fiziki ortamların özel eğitim öğrencilerine uygun olarak hazırlanması, materyal eksiklerinin giderilmesi, mevcut özel eğitim sınıfları toplandığında özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen ihtiyacının ortadan kalkması, öğrencilere ücretsiz öğle yemeği verilmesi, servis işleyişinin okul üzerinden takibi ve özel eğitim okullarının ayrı bütçeleri olması başlıkları düşünüldüğünde özel eğitim sınıflarına alternatif olarak mantıklı bir seçenek olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu okulların yönetiminde özel eğitim öğretmenleri yer alacağından yine sorunlar başlığında ortaya çıkan okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği olması başlığı da çözüme ulaşacaktır.

Bunun yanında özellikle bünyesinde özel eğitim sınıfı olan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere etkili olması açısından özel eğitim ile ilgili konularda yüz yüze ve sistematik bir şekilde hizmet içi eğitim verilmesi, veli ve personele ise ihtiyaç dahilinde eğitimler planlanması önerilebilir.

Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılan yönlendirmelere okulun itiraz süresinin yönetmelikle kısaltılarak yönlendirme kaynaklı oluşabilecek hataların minimuma indirilmesi sağlanabilir.

Özel eğitim sınıfı olan okulların öğrenci sayısına bakılmaksızın rehber öğretmen normu verilmesi özel eğitim sınıflarının işleyişindeki kaliteyi arttıracaktır.

Okullarda oluşturulacak özel eğitim sınıflarının fiziki ve donanım standartları olması, bu sınıflar faaliyete geçmeden önce bu standartların sağlanması önem arz etmektedir.

Yeni yapılacak olan eğitim binalarında özel eğitim sınıflarının öğrencilerin akranları ile bir arada olabileceği yerlerde planlanması uygulamaların başarılı olabilmesi için önemlidir.

KAYNAKÇA

Altunay, B. (2008). Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aspiranti, K.B., Bebech, A., Ruffo, B. ve Skinner, C. H. (2018). Classroom management in self-contained classrooms for children with autism: Extending research on the color wheel system. *Behaviour Analysis in Practice* Springer International Publishing, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0264-6>.

Bettini, E., Kimerling, J., Park, Y. ve Murphy, K., M. (2015). Responsibilities and instructional time: Relationships identified by teachers in self-contained classes for students with emotional and behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 59(3), 121–128. DOI: 10.1080/1045988X.2013.859561.

Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J. ve Schutz, S. (2018). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, (4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0741932518762470>.

- Bishop, A., G., Brownell, M., T., Klingner, J., K., Leko, M., M. ve Galman, S., A., C. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to the oryand methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allynand Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2019). İlkokullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demir, S. ve Kale, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eripek, S. (2013). Okul öncesi dönemde özel eğitim.S. Eripek (ed.), *Özel eğitim* (ss. 1- 20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset.
- Fisher, M. ve Meyer, L., H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>.
- Gülay, A. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Heflin, L., J. ve Bullock, L., M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>.
- Jameson, J., M., McDonnell, J., Johnson, J., W., Riesen, T. ve Polychronis, S. (2007). A comparison of one-to-one embedded instruction in the general education classroom and one-to-one massed practice instruction in the special education classroom. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 23-44.
- Kalkan, S. ve Özmen, E., R. (2013). Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hata performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 174-187.
- Keane, R. V. (2018). The effects of computer assisted instruction for students with learning disabilities in a self- contained social studies setting (Unpublished master dissertation). Department of

Interdisciplinary and Inclusive Education College of Education In partial fulfillment of the requirement, Rowan University, New Jersey.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (ed.), Özel Eğitim, (ss.1-13) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.14.11.2018

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB).(2018).Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi. Erişim:http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 28 Kasım 2018.

Nichols, A., S. ve Sosnowsky, F., L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. Teacher Education and Special Education, 25(1), 71-86. <https://doi.org/10.1177/088840640202500108>.

Sülün, K. (2012). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8(1), 92-110.

Yıldız, S. (2008). Özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ (Kırklareli Örneği)

Şahin Değer⁴⁵, Derya Başaran⁴⁶, Ayfer Dutoğlu Dündar⁴⁷,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, görev yeri, çalışılan kademe, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, bulunduğu kurumda çalışma süresi, medeni durum, çocuk sahibi olmak ve çocuk sayısı) ile ilişkisinin yordanmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırklareli merkez ilçe, Kofçaz, Vize ve Babaeski ilçelerinde çeşitli kurumlarda görev yapan 363 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Connor Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS programında yapılmıştır. Araştırmanın verileri, parametrik testlerin varsayımlarını yerine getirmedeğinden verilerin analizi aşamasında Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyet, yaş, görev yeri, çalışılan kademe, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, bulunduğu kurumda çalışma süresi, medeni durum, çocuk sahibi olmak ve çocuk sayısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, Psikolojik dayanıklılık, Öğretmen

GİRİŞ

Psikolojik dayanıklılık, yaşanan olumsuz hayat deneyimleri karşısında güçlü kalabilmek olarak ifade edilen, güncel ve önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik dayanıklılık (resilience), bir olumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalındığında, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkileşimi sonucu oluşan süreçte, bireyin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesini içermektedir. Psikolojik dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar risk karşısında bireyin uyum göstermesi üzerine odaklanmıştır. Stresli yaşam olaylarının neden olduğu risk faktörleri ve riskin olumsuz etkilerini hafifleten koruyucu faktörler, gelişimsel bir süreç olarak da tanımlanan psikolojik sağlamlık kavramına katkıda bulunmaktadır (Kararımak, 2006).

Pozitif psikoloji kavramlarından psikolojik sağlamlığın tanımı ile ilgili farklılıklar olmakla birlikte genel olarak; bireyin olumsuzluklarla, önemli değişikliklerle ve tehdit edici durumlarla karşılaştığında bunların

⁴⁵ Öğretmen, Kırklareli,, sahindeger86@hotmail.com

⁴⁶ Öğretmen, Kırklareli,, deryapdr@yahoo.com

⁴⁷ Öğretmen, Kırklareli, dutoglu@hotmail.com

üstesinde gelebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Stewart, Reid ve Mangham, 1997, Akt. Altuntaş ve Genç,2020).

Psikolojik dayanıklılık hakkında bir çok araştırma yapılmıştır. Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, araştırma sonucuna göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça mutluluk düzeyleri artmakta ya da mutluluk düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ayrıca herhangi bir fiziksel aktivite yapmayan öğretmenlerin; spor, egzersiz ya da fiziksel aktiviteden herhangi birini yapan öğretmenlere göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir (Ulukan, 2020).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının yordanmasında psikolojik doğum sırasının rolünü incelemeyi amaçlayan bir araştırmadan elde edilen sonuçlar; büyük ve küçük çocuk psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlık düzeyi ile negatif yönde; ortanca ve tek çocuk psikolojik doğum sırasının ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Oktan, Odacı, ve Çelik, 2014)

Devlet koruması altında yaşayan ergenlik çağındaki gençler ile aile yanında yaşayan ergenlik çağındaki gençlerin; psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarına göre; aileleriyle birlikte kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları, Devlet koruması altında yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre aileleriyle beraber yaşayan ergenlik dönemindeki gençlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri daha yüksektir (Temel, 2017).

Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlamlık ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada; araştırmaya katılan bireylerin % 79 gibi çok büyük bir bölümü salgın sürecinde maske-eldiven dezenfektan aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu maddeye verilen cevapların cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların bu davranışları daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç hijyen konusunda kadınların genel anlamda daha hassas olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların %24'ü yaşadıkları kaygı nedeniyle uyku düzenlerinin bozulduğunu, % 24'ü ise kısmen bozulduğunu ifade etmektedir, yani yaklaşık olarak katılımcıların yarısının uyku düzenleri bu süreçten olumsuz etkilenmiştir denilebilir. Bu ifadeye verilen cevaplarda cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı bulgulanmıştır ve kadınların bu sorunu daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların % 28 i kendilerini zaman zaman Covid 19 belirtileri açısından yokladığını ifade etmiştir. Tüm bu sonuçlara bakılarak Covid 19 salgının insanların yaşam düzenlerini olumsuz etkilediği, belirsizlik duygusuna yol açtığı ve kaygı düzeylerini yükselttiği söylenebilir (Çelebi, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan öğretmenlerin, yaşam doyumu ve öz duyarlık düzeylerinin yordandığı bir çalışmada öz duyarlıklarının cinsiyet, medeni durum ve unvan değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının öz duyarlık puanlarını etkilemediği görülmüştür, medeni durumları incelendiğinde ise öz duyarlıklarının evli ya da bekar olmaları ile ilişkilendirilemeyeceği tespit edilmiş ve unvan değişkenine göre de öğretmenlerin sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ya da meslek dersi öğretmeni olmaları öz duyarlık puanlarını etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlerin öz duyarlıkları ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı yönde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öz duyarlıkları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür (Şahin, 2014).

Tükenmişlik ile psikolojik sağlamlığın yordandığı araştırmada; analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlığın tükenmişlik ve alt boyutları üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Psikolojik sağlamlık tükenmişlik, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı-kişisel başarıda düşme alt boyutlarını Negatif olarak etkilemektedir. Yani psikolojik sağlamlık düzeyini arttırmayı başarabilen öğretmenler, mesleki tükenmişlik yaşama ihtimallerini düşürebilecekleri bulgulanmıştır (Gönen ,2020).

Alan yazında yer alan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yöneticilerin ve öğretmenlerin azim ve psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olursa zorluklarla mücadele etme kapasiteleri, mesleki anlamda doyuma ulaşma düzeyleri, hem akademik anlamda hem de mesleki anlamda başarılı olma durumları, sınıftaki etkililikleri, işlerine olan bağlılıkları artacağı ifade edilebilir. Bu yönüyle yönetici ve öğretmenlerin işlerine odaklanmaları ve daha çok başarılı olmaları, duyarlı bir nesil yetiştirebilmeleri için azim ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek tutulması gerektiği söylenebilir (Sonkur, 2021).

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

- H1: Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H2: Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşa göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H3: Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H:4 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H:5 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:6 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:7 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin bulunduğu kurumda çalışma süresine göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:8 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin medeni durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:9 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarına göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:10 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H:11 Kırklareli Ram bölgesinde görev yapan öğretmenlerin göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, **ilişkisel tarama modeline** dayalı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmasına olanak sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, görev yapılan ilçe, çalışılan kademe, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan kurumda çalışma süresi, medeni durum, çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu model, psikolojik dayanıklılık ile çeşitli bireysel özellikler arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırma Evreni

Bu araştırma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı Kırklareli ili merkez ilçe, Babaeski, Vize ve Kofçaz ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılı Kırklareli ili merkez ilçe, Babaeski, Vize ve Kofçaz ilçesinde görev yapan 363 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplanma Araçları

Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (CDPSÖ): Ölçek, psikolojik sağlamlığı ölçmek üzere Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilmiştir. CDPSÖ, 25 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, psikolojik sağlamlığın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kararırmak (2007b akt. Doğan,2015) tarafından gerçekleştirilmiştir ve ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .0.946 olarak bulunmuştur .

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Form öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdem yılı, çalıştığı ilçe, medeni durumu, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul türü, çocuk sahibi olma durumu ve bulunduğu kurumda çalışma süresini içeren sorulardan oluşmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde Kırklareli merkez il ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık açısından yaş, cinsiyet, görev yaptıkları ilçe, hangi kademede öğretmenlik yaptıkları, meslekte çalıştıkları yıl, eğitim düzeyleri, kurumlarında çalıştıkları yıl, medeni durumları ve sahip oldukları çocuk sayıları değişkenlerine göre istatistiki ve anlamlı bir değişim gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Çalışma kapsamında Psikolojik Dayanıklılık ölçeği, Kırklareli il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 363 öğretmene uygulanmış olup, Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %33'ünün erkeklerden, %67'sinin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise genellikle yaş gruplarının 26-50 yaş aralığında dağılım gösterdikleri tespit edilmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler, ilçe nüfuslarına paralel olacak şekilde dağılım göstermekte, Kırklareli merkezde görev yapan öğretmenlerin toplam grubun %50'sini oluşturmakta olup, il merkezini %25 ile Vize ve %22 ile de Babaeski ilçeleri izlemektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı kademeler açısından bakıldığında ise ilkokuldan-ortaokul-lise kademelerinin %90'ını oluşturduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%85) lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında çoğunluğun evli (%75) olduğu, çalışmaya katılan öğretmenlerin %32'sinin çocuk sahibi olmadığı, %34'ünün 1 çocuk sahibi olduğu ve %33'ünün ise 2 ve daha fazla çocuk sahibi olduğu belirtilmektedir. Meslekte geçirdikleri yıllar açısından dağılımın dengeli olduğu görülmekte iken bulundukları kurumda ise genellikle 1-10 yıl arasında (%65) görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 1: Tanımlayıcı İstatistikler

		Adet	%			Adet	%
Cinsiyet	Erkek	120	33,15	Eğitim Düzeyi	Önlisans	15	4,13
	Kadın	242	66,85		Lisans	309	85,12
	Toplam	362	100,00		Yüksek Lisans	39	10,74
Yaş	20-25	13	3,58	Bulunduğu Kurumdaki Çalışma Süresi	Toplam	363	100,00
	26-30	50	13,77		1 yıldan az	76	21,11
	31-35	59	16,25		1-5 yıl	154	42,78
	36-40	84	23,14		6-10 yıl	77	21,39
	41-45	65	17,91		11-15 yıl	31	8,61
	46-50	44	12,12		16 yıl ve üstü	22	6,11
	51 ve üstü	48	13,22		Toplam	360	100,00
	Toplam	363	100,00	Medeni Durum	Evli	270	74,38
Görev Yaptığı İlçe	Merkez	191	52,62		Bekar	75	20,66
	Vize	91	25,07		Boşanmış	17	4,68
	Babaeski	79	21,76		Dul	1	0,28
	Diğer	2	0,55		Toplam	363	100,00
	Toplam	363	100,00	Çocuk Sayısı	Yok	115	31,68
Öğretmenlik Yaptığı Kademe	Okul Öncesi	36	9,92		1	125	34,44
	İlkokul	110	30,30		2	115	31,68
	Ortaokul	84	23,14		3	8	2,20
	Lise	123	33,88		Toplam	363	100,00
	Diğer	10	2,75	Meslekte Çalıştığı Yıl	0-5 yıl	54	14,88
	Toplam	363	100,00		6-10 yıl	78	21,49
	0-5 yıl	54	14,88		11-15 yıl	73	20,11
Meslekte Çalıştığı Yıl	6-10 yıl	78	21,49		16-20 yıl	49	13,50
	11-15 yıl	73	20,11		21-25 yıl	51	14,05
	16-20 yıl	49	13,50		26 yıl ve üzeri	58	15,98
	21-25 yıl	51	14,05		Toplam	363	100,00
	26 yıl ve üzeri	58	15,98				

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tablo 2’de yer alan normallik test sonuçlarına göre test sonuçları ($p=0<0,05$), verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Ayrıca verilerin basıklık ve eğiklik değerleri incelendiğinde basıklık değerlerinin $+1$ değerlerinin çok üzerinde olduğu ve histogram grafiklerinin de benzer şekilde normallik test sonuçlarını destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle fark testlerinin incelenmesi aşamasında Parametrik Olmayan (Non-Parametrik) testler kullanılmıştır.

Tablo 2: Verilerin Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	,425	363	,000	,606	363	,000
İlçe	,345	363	,000	,740	363	,000
Kademe	,217	363	,000	,881	363	,000
Meslek Yılı	,159	363	,000	,905	363	,000
Eğitim	,462	363	,000	,517	363	,000
Kurum Yılı	,267	363	,000	,866	363	,000
Medeni Durum	,450	363	,000	,579	363	,000
Çocuk Sayısı	,260	363	,000	,773	363	,000
Psikolojik Dayanıklılık	,101	363	,000	,937	363	,000

İkinci aşamada Kırklareli merkez il ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ölçeğine verdikleri cevaplar çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Tablo 3'te Cinsiyet açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmaktadır. Elde edilen Mann-Whitney U test sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri ortalamalarının ($\bar{x} = 193,76$) kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 175,42$) göre daha yüksek olduğu görülse de erkek ve kadın öğretmenler arasında Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri açısından istatistiki ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır ($p = ,116 > 0,05$).

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	242	175,42	13049,00	-1,570	,116
Erkek	120	193,76			

Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2 (sd=6, n=363) = 7,162$; $p = ,306 > 0,05$]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek yaş grubunun 20-25 yaş grubu ($\bar{x} = 202,92$), Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük yaş grubunun ise 40-45 yaş aralığına ($\bar{x} = 165,99$) mensup bireylerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
20-25	13	202,92	7,162	6	,306
26-30	50	154,00			
31-35	59	180,99			
36-40	84	186,27			
41-45	65	196,82			
46-50	44	165,99			
51 ve üstü	48	193,86			

Tablo 5 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Görev Yapılan İlçe değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=363) = 5,859; p=,119 > 0,05].

Tablo 5: Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

İlçe	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Kırklareli Merkez	191	180,08	5,859	3	,119
Vize	91	171,74			
Babaeski	79	194,82			
Diğer	2	325,50			

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre Görev Yapılan Kademe değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=4, n=363) = 1,996; p=,737 > 0,05]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun Okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{x}$ = 195,68) olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise diğer seçeneğini işaretleyen ($\bar{x}$ = 171,80) bireylerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 6: Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Görev Yapılan Kademe	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Okul Öncesi	36	195,68	1,996	4	,737
İlkokul	110	188,62			
Ortaokul	84	181,44			
Lise	123	173,29			
Diğer	10	171,80			

Tablo 7 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre Meslekte Geçirilen Yıl değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=5, n=363) = 3,260; $p=,660 > 0,05$]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun meslekte 21-25 yıl deneyimi olan öğretmenlerde ($\bar{x} = 193,87$) olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise meslekte 6-10 yıl deneyimi olan ($\bar{x} = 166,64$) öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir

Tablo 7: Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Meslekte Geçirilen Yıl	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
0-5 yıl	54	184,38	3,260	5	,660
6-10 yıl	78	166,64			
11-15 yıl	73	176,76			
16-20 yıl	49	186,15			
21-25 yıl	51	193,87			
26 yıl ve üzeri	58	193,09			

Tablo 8 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde sahip oldukları Eğitim Düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [χ^2 (sd=2, n=363) = 1,646; $p=,439 > 0,05$]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun önlisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{x} = 214,93$) oluştuğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise yüksek lisans derecesine sahip olan ($\bar{x} = 175,49$) öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Önlisans	15	214,93	1,646	2	,439
Lisans	309	181,22			
Yüksek Lisans	39	175,49			

Tablo 9 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Bulundukları Kurumda Çalışma Süreleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [χ^2 (sd=4, n=363) = 1,839; $p=,765 > 0,05$]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun bulundukları kurumda 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerden ($\bar{x} = 192,68$) oluştuğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi

ortalaması en düşük grubunun ise bulundukları kurumda 1-5 yıl süreleri arasında görev yapmakta olan ($\bar{x} = 173,92$) öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9: Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
1 yıldan az	76	192,68	1,839	4	,765
1-5 yıl	154	173,92			
6-10 yıl	77	178,02			
11-15 yıl	31	186,06			
16 yıl ve üstü	22	185,36			

Tablo 10 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Medeni Durumları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [χ^2 (sd=3, n=363) = 2,729; p=,435 > 0,05]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen evli öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalamasının diğer gruplara göre oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 10: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Evli	270	178,69	2,729	3	,435
Bekar	75	184,75			
Boşanmış	17	219,29			
Dul	1	235,50			

Tablo 11 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre Sahip Olunan Çocuk Sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=363) = 3,544; p=,315 > 0,05]. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun 2 çocuk sahibi öğretmenlerde ($\bar{x} = 196,45$) olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise 3 çocuk sahibi ($\bar{x} = 154,83$) bireylerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 11: Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Yok	115	174,83	3,544	3	,315
1	125	177,06			
2	115	196,45			
3	8	154,83			

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyet, yaş, görev yeri, çalışılan kademe, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, bulunduğu kurumda çalışma süresi, medeni durum, çocuk sahibi olmak ve çocuk sayısı açısından yordandığı betimsel araştırma Kırklareli merkez ilçe, Kofçaz, Vize ve Babaeski ilçelerinde farklı okul türlerinde görev yapan 363 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülse de erkek ve kadın öğretmenler arasında Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri açısından istatistiki ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer bir araştırma sonucunda erkek okul psikolojik danışmanları ile kadın okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlık düzeyinin benzer olduğu, alt boyutlarda ise erkeklerin kendini adama ve kontrol puan ortalamaları, kadınların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkeninin okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlık düzeyini etkilemediği, mesleki kıdem arttıkça okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlık düzeyinin değişmediği, görev yapılan okul kademesinin okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlık düzeylerini etkilemediği, ayrıca çalışılan kurumdaki öğrenci sayısının artmasının okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlık düzeyinin değiştirmede bulunmuştur (Tura ve Doğan ,2020).

Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Medeni Durumları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen evli öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalamasının diğer gruplara göre oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir, Kımtar (2020)'in araştırmasında, araştırmada yer alan bireylerin medeni durumlarına göre psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Boşanmış olanların bekar, evli veya dul olanlardan, bekar olanların evli olanlardan psikolojik dayanıklılıklarının daha düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada; yalnız bireylerin düşük benlik saygısına ve zayıf psikolojik sağlamlığa sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları ile tutarlı olarak bu araştırmanın ilk bulgusu, yalnızlık puanlarının benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık puanları ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir (Güloğlu ve Karırmak ,2010).

Bir başka araştırmada, evli bireylerin psikolojik sağlamlıklarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 18-30 yaş aralığında bulunan evli bireylerin 31-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığında bulunan evli bireylere göre anlamlı düzeyde psikolojik sağlamlıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Koçak, 2021).

Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Görev Yapılan İlçe değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir .

Öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada ilde, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanı; ilçede, beldede ve köyde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuş, araştırma sonucu öğretmenlerin çoğunlukla il merkezinde çalışmayı istemeleri ve istedikleri yerde görev yapmalarının örgütsel bağlılık düzeyini arttırdığı söylenebilir (Akyol, Atan ve Gökmen, 2013).

Görev Yapılan Kademe değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun Okul öncesi öğretmenlerinde olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise diğer seçeneğini işaretleyen bireylerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü ve MEB ya da herhangi bir özel kuruluştan hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Bağcı, 2022).

İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun meslekte 21-25 yıl deneyimi olan öğretmenlerde olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise meslekte 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyinin bazı demografik faktörlere göre yordandığı bir araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdemle ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Sezgin, 2012)

Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde sahip oldukları Eğitim Düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun önlisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bozdağ'ın araştırmasında ise bireyin eğitim düzeyinin psikolojik dayanıklılığı pozitif etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiş. Bu durumun üniversite mezunu olan bireylerin salgın döneminde yapması gerekenleri ve salgına yönelik alması gereken önlemleri alması ve arttırması konusunda bilinç kazandırması ile ifade edilmiştir (Bozdağ, 2020).

Evli bireylerde gerçekleştirilen bir araştırmada; eğitim durumunun psikolojik dayanıklılığı etkilediği, ilköğretim mezunlarının psikolojik dayanıklılıkları ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. (Koçak, 2021).

Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde Bulundukları Kurumda Çalışma Süreleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun bulundukları kurumda 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerden oluştuğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise bulundukları kurumda 1-5 yıl süreleri arasında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Alanyazında benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocuk Sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeylerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İstatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en yüksek grubunun 2 çocuk sahibi öğretmenlerde olduğu, Psikolojik Dayanıklılık düzeyi ortalaması en düşük grubunun ise 3 çocuk sahibi bireylerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Şaşmaz'ın çocuk sahibi olan bireyler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada bireylerin mutluluk düzeyleri ile çocuk sahibi olan evli bireylerin psikolojik sağlık düzeyleri ile arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Şaşmaz, 2016). Bir başka araştırmada çocuk sayısı arttıkça psikolojik sağlamlığın artmakta olduğu belirtilmiştir (Koçak, 2021).

Çalışma Kırklareli ilinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında incelenen değişkenler istatistiki açıdan öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Kırklareli ili'nde sosyal yaşam olanaklarının geniş olması, büyük şehrin koşturmacılığı ve hengesinden uzak her yere ulaşımın rahatlıkla sağlanabilmesi. Doğaya ulaşımın kolay olması ve doğa ile baş başa kalabilecek ortamların çokluğu. Suç oranının düşük olması, bireylerde güvenlik duygusunun hakim olması ile kadın ve çocukların özgürce dışarıda vakit geçirebilmesine olanak sağlamıştır. Ekonomik olması. Şehrin homojen yapıya sahip olması, nüfusun yoğunluğunun Türkiye'deki bir çok şehre göre daha az olması devlet dairelerinde iş ve işlemlerin kolay halledilmesini sağlamakta, vatandaşların stres yaşamadan işlerinin halledebilmelerine olanak sağlamaktadır. Nüfusun az olması kişilerin bir birini tanımasını sağlamakta olup insanlar arası iletişimin, sosyal ilişkilerin güçlü olduğu düşünülmektedir. Şehrin mutlu insanlardan oluşması ve tayin, eğitim alma veya çalışmak için şehre gelen kişilere de pozitif bir hava yaydığı düşünülmektedir.

Araştırma, zaman, kaynak ve erişim gibi bazı kısıtlara sahiptir, bu nedenle değişken sayısı ve örneklem sayısı artırılarak araştırmanın daha geniş bir kitleye daha detaylı bir şekilde uygulanması daha güvenilir sonuçların elde edilmesine yol açabilir.

Araştırma, Kırklareli ilinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genellebilirliğini arttırmak açısından ölçümlerin yenilenmesi önerilmektedir. Bu sebeple araştırmanın, diğer bölge ve illerde yer alan öğretmenlere uygulanarak karşılaştırmaların yapılması ile araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, S. & Genç, H. (2020). Mutluluğun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlık: Öğretmen Örneklerinin İncelenmesi . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 35 (4) , 936-948 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/57647/818970>
- Akdeniz, H. , Savtekin, G. & Köylü, K. (2021). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMLARININ, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ . Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi , 3 (1) , 36-52 . DOI: 10.52272/srad.927472
- Akyol, P. , Atan, T. & Gökmen, B. (2013). BEDEN EĞİTİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ . Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi , 4 (1) , 38-45 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuspd/issue/20455/217827>
- Bektaş, M. (2018). Evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez Numarası: 528021).
- Bozdağ, F. (2020). Pandemi Sürecinde Psikolojik Sağlık. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Gönen, T. (2020). PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞIN TÜKENMİŞLİĞE ETKİSİ: ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA . Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi , 2 (1) , 46-60 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turek/issue/55422/744648>
- Güloğlu, B. & Karırmak, Ö. (2010). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YALNIZLIĞIN YORDAYICISI OLARAK BENLİK SAYGISI VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK . Ege Eğitim Dergisi , 11 (2) , 73-88 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eggeefd/issue/4907/67229>
- Güzel, G. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi.
- Karırmak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry research*, 179(3), 350-356. doi:10.1016/j.psychres.2009.09.012
- Karırmak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler . Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal , 3 (26) , 129-142 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229856>
- Kimter, N. (2020). Covid-19 Günlerinde Bireylerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi . IBAD Sosyal Bilimler Dergisi , Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı , 574-605 . DOI: 10.21733/ibad.805481

- Koçak, M. Ç. (2021). Evli bireylerde psikolojik sağlamlık ile öz anlayış ve kişilerarası ilişkilerde bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez Numarası: [677145](#)).
- Oktan, V., Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 20 (2) , 489-502 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48697/619541>
- Sonkur, A. (2021). OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERDE AZİM VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞIN ROLÜ . *Milli Eğitim Dergisi* , 50 (230) , 445-460 . DOI: 10.37669/milliegitim.677847
- Şahin, D. (2014). *Öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* (Master'sthesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şaşmaz, Ş. C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi* (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Taşğın, Ö. , Bozgeyikli, H. & Boğazlıyan, E. E. (2017). ÜNİVERSİTELİ GENÇLERİN İŞSİZLİK KAYGILARI İLE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ . *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*,6 (16),551-567.Retrievedfrom <https://dergipark.org.tr/en/pub/hakisdergi/issue/33300/364605>
- Temel, A. (2017). *Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerle ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerde topluluk hissi ve psikolojik sağlamlık* (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).*Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerle ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerde topluluk hissi ve psikolojik sağlamlık* (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Taş, Z. , Öztemel, K. & Kağnıcı, E. (2019). Öğretmen Adaylarında Kendini Toparlama Gücünün Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (1) , 29-41 . Retrievedfrom <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/45274/544961>
- TURA, G., & DOĞAN, B. B.(2020).OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ (REHBER ÖĞRETMENLERİN) PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. *ZEYTİNBURNU HİLTON HOTEL-İSTANBUL*, 39.
- ULUKAN, M. (2020). ÖĞRETMENLERİN MUTLULUK İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. *Journal of International SocialResearch*, 13(73).
- Yazıcı Çelebi, G. (2020). Covid 19 Salgınına İlişkin Tepkilerin Psikolojik Sağlamlık Açısından İncelenmesi . *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (8) , 471-483 . DOI: 10.21733/ibad.737406

BİR GÜLÜMSEME YETER, KÜÇÜK BİR JEST, BÜYÜK ETKİ

Emine Kapucu ⁴⁸,

ÖZET

Gülümseme, engelleri aşan ve hayatın her kesiminden insanları birbirine bağlayan evrensel bir dildir. Hayatınızı değiştirmek, dünyayı etkileme ve mutluluk yayma gücü olan muazzam bir güce sahip basit bir jesttir.

Bir gülümsemenin bireyler ve toplumun tamamı üzerindeki derin etkisini inceleyeceğiz. Bunun ardındaki bilimi inceleyeceğiz ve gülümseme gibi basit bir şeyin dünyayı daha iyi bir yer haline getirerek nasıl dalga etkisi yaratabileceğini keşfedeceğiz

Gülümsediğinizde, beyniniz serotonin ve endorfin gibi iyi hissettiren kimyasallar salgılar. Bu nörotransmitterler yalnızca daha mutlu hissetmenizi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda genel refahınız üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Dahası, mutluluğun bulaşıcı olduğuna dair kanıtlar bile var. Çalışmalar, diğer insanların asık suratlarını gördüğümüzde, beynimizin 'üç derecelik ayırım' boyunca ağlarının bu asık suratları daha az şiddetli olarak algıladığını göstermiştir. Öte yandan, gülümseyen yüzler görmek tam tersi bir etkiye sahiptir- onları daha az şiddetli olarak algılarız.

Gülümsediğinizde, yalnızca daha mutlu hissetmezsiniz, aynı zamanda etrafınızdakilerin de daha iyi hissetmesini sağlarsınız. Mutluluk bulaşıcıdır ve gülümsemeniz neşe yaymanın katalizörü olabilir.

Gülümsediğinizde ve mutlu hissettiğinizde, sadece ruh halinizi iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda etkileşimde bulunduğunuz insanları ve hatta dolaylı olarak sizinle bağlantılı olanları da olumlu yönde etkilediğiniz anlamına geliyor.

Gülümsemeler dil engellerini ve kültürel farklılıkları aşar. Dünyanın neresinde olursanız olun, bir gülümseme evrensel olarak mutluluk ve kabulün bir işareti olarak anlaşılır. Sıcaklık ve bağlantı duygusunu iletir ve insanların bağlantı kurmasını kolaylaştırır. İletişimin ve anlayışın en önemli olduğu küreselleşmiş bir dünyada, bir gülümseme kendisinden daha büyük bir şeyi temsil eder birliği ve uyumu temsil eder. Erken çocukluk döneminde kazanılan sosyal beceriler ve duygusal zeka, bireyin yaşam boyu sosyal uyumunu ve duygusal iyi oluşunu etkileyen kritik unsurlardır. Sosyal sorumluluk projeleri, çocuklara empati, iş birliği, paylaşma ve sorumluluk bilinci kazandırmada etkili olabilir. Bu bağlamda, “Bir Gülümseme Yeter” projesinin, 3-4 yaş grubu çocukların sosyal gelişimine ve duygusal zekasına katkısını incelemek amacıyla bu deneysel çalışma yapılmıştır.

Bu araştırma, “Bir Gülümseme Yeter” sosyal sorumluluk projesinin 3-4 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin sosyal gelişimi ve duygusal zekası üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma, iki gruplu, ön test - son test, rastgele, kontrollü deneysel bir desen ile yürütülmüştür. Araştırmaya 3-4 yaş grubundaki 11 çocuk katılmış, bunlar rastgele iki gruba ayrılmıştır: Deney grubu (6 çocuk) sosyal sorumluluk etkinliklerine katılmış, kontrol grubu (5 çocuk) standart eğitim programına devam etmiştir. Çalışma, 3 ay (12 hafta) süresince yürütülmüştür. Veriler, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBÖ) ve

⁴⁸ Öğretmen, Giresun,

Duygusal Zeka Ölçeği (DZO) kullanılarak toplanmış, ön test ve son test ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, sosyal sorumluluk etkinliklerine katılan çocukların sosyal becerilerinde ve duygusal zekalarında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sorumluluk, empati, pozitif etki, duyu bütünleştirme, iletişim.

A SMILE IS ENOUGH, A Small Gesture, A Big Impact

ABSTRACT

Smiles are a universal language that transcends barriers and connects people from all walks of life. It's a simple gesture that has the power to change your life, impact the world and spread happiness.

We'll explore the profound impact that smiles have on individuals and society as a whole. We'll examine the science behind it and discover how something as simple as a smile can create a ripple effect, making the world a better place.

When you smile, your brain releases feel-good chemicals like serotonin and endorphins. These neurotransmitters not only make you feel happier, they also have a positive impact on your overall well-being. What's more, there's even evidence that happiness is contagious. Studies have shown that when we see other people's frowning faces, the networks in our brains across 'three degrees of separation' perceive these frowning faces as less serious. On the other hand, seeing smiling faces has the opposite effect – we perceive them as less severe. When you smile, you not only feel happier, you also make those around you feel better. Happiness is contagious and your smile can be the catalyst for spreading joy. When you smile and feel happy, it means that you not only improve your mood, but also positively affect the people you interact with and even those who are indirectly related to you. Social skills and emotional intelligence acquired in early childhood are critical elements that affect an individual's social adaptation and emotional well-being throughout life. Social responsibility projects can be effective in teaching children empathy, cooperation, sharing and sense of responsibility. In this context, this experimental study was conducted to examine the contribution of the "One Smile is Enough" project to the social development and emotional intelligence of children aged 3-4. This study examines the effects of the "One Smile is Enough" social responsibility project on the social development and emotional intelligence of 3-4 year old kindergarten students. The study was conducted with a two-group, pretest-posttest, randomized, controlled experimental design. 11 children aged 3-4 participated in the study and were randomly divided into two groups: The experimental group (6 children) participated in social responsibility activities, while the control group (5 children) continued with the standard education program. The study lasted 3 months (12 weeks). Data were collected using the Social Skills Assessment Scale (SSA) and the Emotional Intelligence Scale (EIQ) and analyzed with pretest and posttest. The results showed that there was a significant improvement in the social skills and emotional intelligence of children participating in social responsibility activities.

Keywords: Social responsibility, empathy, positive impact, sensory integration, communication

GİRİŞ

Duygu düzenleme kalıpları, kısmen, erken gelişim dönemindeki kişilerarası etkileşimlerin kalitesi tarafından şekillendirilir. Sınıf ortamlarında, kahkaha ve gülümsemeler hem öğretmenler hem de öğrenciler için mevcut eylem kaynaklarıdır. Son etkileşimsel çalışmalar, öğrencilerin bu kaynakları çeşitli türden sorunlarla başa çıkmak için nasıl kullandıklarını belgelemiştir, ancak öğretmenlerin kahkahayla ilgili uygulamalarının ardışık ve etkinlik bağlamları ve pedagojik işlevleri hakkında daha az şey bilinmektedir. Aralarında Üsküdar Üniversitesi'nin de yer aldığı Stanford Üniversitesi öncülüğünde yapılan dünya çapındaki bir araştırmada gülümsemenin psikolojik etkileri incelendi. Bilim dünyasının saygın dergilerinden olan "Nature Human Behaviour" dergisinde sonuçları yayımlanan araştırmaya göre insanların gülümseyen bir yüz ifadesi takınmalarının duygu durumlarını etkilediği ortaya kondu. (Özdoğan) Gülümsemek, gün içinde en çok gösterdiğimiz fiziksel reaksiyonlardan biri. Araştırmalar bize, mutlu yetişkinliklerin ortalama 40-50 kez, çocukların ise günde ortalama 400 kez güldüğünü gösteriyor. Burada çoğumuzun kaçırdığı nokta ise şu: gülümsemek bir tercih olabilir.

İnsanlar gülümsemeye, bunun ötesinde ise mutluluğa çok şey atfediyor.

İşte tam da bu nedenle ekim ayının ilk cuması, "Dünya Gülümseme Günü" olarak belirlendi. Gülümsemenin önemi, bilimsel olmayan dini kaynaklarda da sık sık yer almaktadır. İslam'da kardeşini gülümseyerek karşılamının sadaka olduğu hadislerde belirtilirken, Yahudilerin kutsal kitaplarından olan Süleyman'ın Özdeyişlerinde ise gülen yüzün insanı mutlu ettiği üzerinde durulur. Yani bununla ilgili bilimsel araştırmalar yapılmadan da yüz binlerce yıldır gülümsemenin faydalı olduğuna inanılmakta ve dinler tarafından da teşvik edilmekteydi (akt. Beamish ve ark., 2019). Darwin, duygu ifadelerinin hem organizmayı çevredeki uyaranlara yanıt vermeye hazırladıkları için uyarlanabilir hem de önemli sosyal bilgileri aktardıkları için iletişimsel olduğunu varsaymıştı (akt. Cross ve ark., 2022). Hem Darwin hem de James, duyguların bedensel ifadesi ve zihinsel işlenmesinin çift yönlü olarak bağlantılı olduğunu iddia ettiler. Yüzsiz geribildirim hipotezine göre hissettiğimiz duyguların yüz ifademizi değiştirebildiği gibi yüz ifademizin de duygularımızı değiştirebileceği öne sürülmüştür. İlkinden ikincisine benzersiz bir nedensel yol göstermenin karmaşık olduğu kanıtlanmıştır ancak mevcut araştırmalar, doğası gereği zihinsel işlemenin (örn. telafi edici stratejiler) duygudurum üzerinde rol oynadığını göstermektedir (akt. Cross ve ark., 2022). Gülmek ve mizah dünyadaki en eski tedaviler arasında görülmektedir. Bir terapi olarak uygulanan mizah zaman zaman tüm hastalıkların başı olarak görülen stresten uzak tutulmak için kullanılan bir araçtır (Vural, 2004). Gülümseme, iyileştirilmiş sosyal ilişkilerle doğrudan bağlantılı olabilir çünkü uzun zamandır samimiyeti ve güveni gösteren sosyal bir işaret olduğu kabul edilmektedir. İnsanlar, başkalarının yanında olduklarında yalnız oldukları zamanlara kıyasla daha fazla gülümserler ve gülümseyerek yapılan selamlar, gülümsemeden yapılan selamlamalardan daha etkilidir. İnsanlar ayrıca başkalarıyla bağlantı kurmak ve başarılı etkileşimler gerçekleştirmek için de gülümsemeyi kullanırlar.

Hem duygusal taklit (başka bir kişinin duygusal ifadesinin taklidi) hem de duygusal bulaşma (duygusal olarak başka bir kişiyle yakınlaşmak) bu ilişkilerde rol oynayabilir; örneğin, taklitçiliğin sosyal etkileşimlerin kalitesini iyileştirdiği gösterilmiştir (akt. Cross ve ark., 2022). Harvard Tıp Fakültesi yayını Harvard Health Publishing'e göre gülümsemenin daha uzun bir ömür sağlama iddiası, iyimserliğin kanser ve enfeksiyondan ötürü gerçekleşen erken ölüm riskini azaltmasından ileri gelir. Ek olarak, 2010'da yapılan bir araştırmada, gülmenin de daha uzun bir ömürle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Mutlu insanların daha sağlıklı ve uzun ömürlü olduğu gözlenirse de, bunun kesin olduğunu söylemek için şimdi erken ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç var.

Dünyanın gülümseme ile iyileştirilebileceğine inanan reklam grafikeri Harvey Ball, günümüzde her yerde karşılaşılabileceğimiz sarı gülen yüz ikonunu geliştirdi. Günümüzde Gelotoloji adında, gülümsemenin insan fizyolojisi üzerindeki etkilerini, gülümsemeyle beyinde nelerin değiştiğini ve gülmenin insan üzerindeki psikolojik etkilerini araştıran psikolojinin bir dalı da mevcut. Seslere verdiğimiz tepkiler, beynimizin promotör kortikal bölgesinde oluşur. Premotor kortikal bölge, dış seslere yüz kasları ile tepki verilmesini sağlar. Gülümsememiz halinde, vücudumuzdaki otonom sinir sistemi harekete geçerek, stres hormonlarının seviyesini olumlu yönde değiştirir. Bir gülümsemenin bireyler ve toplumun tamamı üzerindeki derin etkisini, Bunun ardındaki bilimi inceleyeceğiz ve gülümseme gibi basit bir şeyin dünyayı daha iyi bir yer haline getirerek nasıl dalga etkisi yaratabileceğini keşfedeceğiz

AMAÇ

Erken çocukluk döneminde kazanılan sosyal beceriler ve duygusal zeka, bireyin yaşam boyu sosyal uyumunu ve duygusal iyi oluşunu etkileyen kritik unsurlardır. Sosyal sorumluluk projeleri, çocuklara empati, iş birliği, paylaşma ve sorumluluk bilinci kazandırmada etkili olabilir. Bu bağlamda, “Bir Gülümseme Yeter” projesinin, 3-4 yaş grubu çocukların sosyal gelişimine ve duygusal zekasına katkısını incelemek amacıyla bu deneysel çalışma yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma, iki gruplu, ön test - son test, rastgele, kontrollü deneysel bir desen ile yürütülmüştür

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini ölçmek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır:

1. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBÖ): Çocukların paylaşma, sıra bekleme, iş birliği ve yardımseverlik becerilerini ölçmek için kullanılmıştır.
2. Duygusal Zeka Ölçeği (DZO): Empati, duygularını ifade edebilme ve sosyal farkındalık düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

3. Deney grubundaki çocuklar, haftada 1 kez olmak üzere 12 hafta boyunca sosyal sorumluluk etkinliklerine katılmıştır. Etkinlikler şu şekildedir:
4. “Mutluluk Kartı” Hazırlama: Çocuklar, yaşlı bireylere verilmek üzere mutluluk mesajları içeren kartlar hazırlamıştır.
5. Hayvanları Besleme: Çocuklarla birlikte belirlenen noktalara sokak hayvanları için mama ve su bırakılmıştır.
6. Oyuncak ve Kitap Paylaşımı: İhtiyaç sahibi çocuklara oyuncak ve kitap vb.hediyeleşme etkinliği düzenlenmiştir.
7. Duyguları Tanıma ve Empati Çalışmaları: Çocuklarla duyguları tanıma etkinlikleri, hikâye okuma ve drama çalışmaları yapılmıştır.
8. Doğa Temizliği: Çocuklar, öğretmen rehberliğinde doğayı koruma bilinci kazandırmak için okul bahçesinde temizlik yapmıştır.
9. Teşekkür Etme ve Minnettarlık Geliştirme: Çocuklara teşekkür etme alışkanlığı kazandırmak için drama ve rol yapma etkinlikleri uygulanmıştır.
10. Sosyal Çevre Teşekkür Etme ve Gülümsetme Geliştirme: Çocuklar Bir Gülümseme Yeter Zarflarıyla hazırladığı küçük notlar, jestler hediyelerle yerel yönetimler, ilçe çalışanları, her meslek grubundan kişiler, arkadaş çevresi, komşular, yakın çevre ve uzak çevre her toplumdan kişilerle bir araya gelerek zarflarını verip ziyaret gerçekleştirmiş insanlara gülümseme etkisini yaymıştır

ÖLÇÜMLER

Araştırmaya 3-4 yaş grubundaki 11 çocuk katılmış, bunlar rastgele iki gruba ayrılmıştır

Deney grubu (6 çocuk) sosyal sorumluluk etkinliklerine katılmış, kontrol grubu (5 çocuk) standart eğitim programına devam etmiştir. Çalışma, 3 ay (12 hafta) süresince yürütülmüştür. Veriler, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBÖ) ve Duygusal Zeka Ölçeği (DZO) kullanılarak toplanmış, ön test ve son test ile analiz edilmiştir.

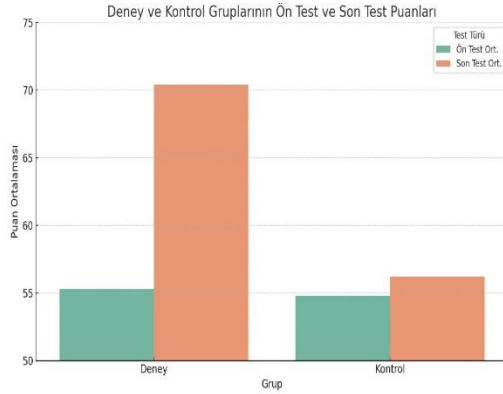
ARAŞTIRMA-ÇÖZÜM

Bu araştırma, “Bir Gülümseme Yeter” sosyal sorumluluk projesinin 3-4 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin sosyal gelişimi ve duygusal zekâsı üzerindeki etkisini incelemektedir

Bu tarz sosyal sorumluluk projelerine ilişkin deneysel araştırmalar sınırlıdır; bu çalışma, erken yaş gruplarında yapılan toplum temelli uygulamaların çocuk gelişimine etkisini belgeleyerek literatüre katkı sağlamaktadır. Elde edilen veriler, projenin sosyal becerileri ve duygusal zekayı desteklediğini bilimsel olarak ortaya koymaktadır.

Proje, çocukların sosyal gelişiminde soyut değerleri somut hale getirerek etkili bir çözüm sunmuştur. Empati ve yardımseverlik gibi değerler, gerçek yaşam bağlamında uygulanarak hem öğrenmeyi hem de içselleştirmeyi kolaylaştırmıştır. Toplumla kurulan etkileşim, sosyal izolasyonun önüne geçerken çocuklara erken yaşta aktif vatandaşlık bilinci kazandırmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son Test Puanları



Grup	Ön Test Ortalaması	Son Test Ortalaması
Deney Grubu	55,3	70,4
Kontrol Grubu	54,8	56,2

Deney grubunun ön test ortalaması 55.3 iken, son testte bu ortalama 70.4'e yükselmiştir.

Kontrol grubunda ise ön test ortalaması 54.8'den sadece 56.2'ye çıkmıştır.

Bu bulgular, projenin sosyal beceriler ve duygusal zekâ üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR

Proje, çocukların toplumun farklı kesimleriyle doğrudan etkileşim kurmasını sağlamış ve bu sayede sosyal farkındalıkları artmıştır. Yapılan ziyaretler ve verilen hediyelerle insanlar mutlu edilmiş, gülümsemeleri sağlanmış, kendilerini değerli hissetmeleri sağlanmıştır. Çocuklar ise bu sürece aktif katılarak başkalarını mutlu etmenin verdiği içsel doyumunu yaşamışlardır. Bu durum empati, paylaşma ve yardımseverlik gibi duygusal ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemiştir.

Sonuçlar, sosyal sorumluluk etkinliklerine katılan çocukların sosyal becerilerinde ve duygusal zekalarında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde sosyal sorumluluk projelerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Çocukların, toplumsal duyarlılık kazanmaları için bu tür etkinliklerin eğitim müfredatına entegre edilmesi önerilmektedir.

Gülümseme, hayatınızı ve etrafınızdaki dünyayı değiştirme gücüne sahip küçük bir jesttir. Olumlu etkileri bireyden çok daha öteye uzanır, toplumu, kuruluşları ve hatta küresel topluluğu etkiler. Bu yüzden, bir dahaki sefere kaşlarınızı çatmak istediğinizde, gülümsemenin önemini hatırlayın. Bulaşıcı

doğasını kucaklayın ve onu dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için bir araç olarak kullanın, her seferinde bir gülümseme.

ÖNERİLER

Gelecekte gelotolojinin daha fazla araştırma alanı bulacağı ve sağlık sistemlerinde daha fazla yer alacağı öngörülmektedir. Ayrıca, gülme terapilerinin çeşitli hastalıkların tedavisinde yardımcı olabileceği yönünde artan bir ilgi vardır. Gülmenin önemi, özellikle stresli yaşam koşullarında daha da belirgin hale gelmektedir.

Genel olarak, bu duygu sosyalleşmesi programları, küçük çocukların duygu düzenlemesinin koçluğuyla ilgili ebeveynlik davranışlarını iyileştirme yeteneklerinde etkililiklerini göstermiştir; ancak, çocukların duygu düzenlemesini teşvik etmedeki etkililikleri sınırlı olarak incelenmiştir. Bu sınırlamayı ele almak için gelecekte araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların uyarlanabilir duygu düzenlemesinin gelişimini desteklemek amacıyla çocukların duygu düzenlemesinin geçerli değerlendirmelerini içeren titiz ebeveyn müdahale çalışmaları yapılmalıdır.

Okul öncesi eğitim programlarına sosyal sorumluluk etkinlikleri entegre edilmelidir. Ailelerin sürece aktif katılımı sağlanarak çocukların öğrendiklerini ev ortamında da pekiştirmeleri teşvik edilmelidir. Sosyal beceri gelişimini uzun vadede takip edebilmek için 6 ay veya 1 yıl süren geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Rıdvan Şentürk, Gülme Teorileri, Küre yayınları, İstanbul 2016, s: 46; Ayrıca bkz. Morreall, Gülmeyi Ciddiye Almak, ss. 8-58.

Nazile Kalaycı, "Spinoza'nın Etika'sı Bağlamında Mizahın Politik İşlevi", Düşünme Dergisi, cilt: 3, sayı: 6, 2014, s. 27.

Şentürk, Gülme Teorileri, s. 18.

Gülme, gülmek eylemidir. Türkçe de kakhaha ile de karşılık bulmaktadır. Bkz. TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>. Özel bir insan davranışı olarak gülme, Aristoteles'ten beri, eğlencenin tutarsız ve sapkın yönünü barındırmaktadır. Bergson ise gülmeyi esnek yaşamdan sapan, mekanikliğin galip gelmesiyle açığa çıkan bir durum olarak ele alır. Bkz. Christiane Voss, "Lachen" içinde Komik, Ein interdisziplinäres Handbuch, hg./ed.: Uwe Wirth, J. B. Metzler Verlag, Stuttgart, 2017, s. 47.

Pozitif psikoloji yaklaşımı (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000)

Son yıllarda ülkemizde yapılan araştırmalar genç yetişkinlerdeki mutluluğun; affedicilik (Eldeleklioğlu, 2015; Batik, Bingöl, Kodaz ve Hoşoğlu, 2017)

Öz-yeterlik ve öz-saygı (Erözkan, Doğan ve Adıgüzel, 2016),

Umut (Demirtaş, Baytemir ve Güllü, 2018),

Kişilik özellikleri (Doğan, 2013),

Benlik saygısı (Doğan ve Eryılmaz, 2013),

Değerler (Telef, Uzman ve Ergün, 2013)

Yaşamın anlamı (Demirci-Seyrek & Ersanlı, 2017)

Özgecilik (İşgör, 2017)

EKTİ, Meltem, (2023). "Mizahta Kullanılan Anlatım Teknikleri ile Söz Sanatları Üzerine." International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi 14.54.

SEVİNDİK, Azem (2021). "Türk Mizah Ekolojisi", Ötüken Neşriyat.

VURAL, Aynur (2004). "Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi", Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMİ: ÇABAÇAM DENEYİMİ

Aylin Dirican⁴⁹,

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi, toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi yönünde erken müdahaledir. Yapılan mevcut durum analizleriyle dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların eğitime erişimini artırmada toplum temelli erken müdahale programlarının ihtiyacına ve önemine vurgu yapan kararlar olduğu dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısında bulunan ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli, düşük sosyo-ekonomik ortamlardan gelen ve okul öncesi eğitimden yararlanamayan dezavantajlı 4-6 yaş çocukların 'fırsat eşitliği' çerçevesinde ücretsiz olarak erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden yararlanarak topluma katılmalarını sağlamaktadır. Bu kapsamda çocukların yanı sıra ailelerin de eğitimine katkı sağlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde okul öncesi dönem çocuklarda öğrenmenin en hızlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin bireysel ve mesleki gelişimi doğrudan bu dönemde eğitim alan çocukların akademik başarısını etkilemektedir. Bu kapsamda ÇABAÇAM Modeli ile merkezde gönüllü öğretmenlik yapan Eğitim Fakültesi hizmet öncesi öğretmen adaylarının teori ile pratiği bir araya getirmeleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için ortam yaratmakta, bireysel ve mesleki pratiklerinin güçlenmesi için onları desteklemektedir. Ayrıca adayların, mesleğe başlamadan önce model kapsamında kazandıkları deneyim ve beceriler ile aldıkları eğitimcilerin yardımı ile gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazandırarak pedagojik becerilerini geliştirmelerini; mezuniyet sonrası sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci merkezli yaklaşım ve kültürel duyarlılık alanlarını da geliştirmelerini sağlamaktadır.

Bu Çalışma ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısındaki ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 dönemlerinde hazırlanan bilimsel faaliyet raporları kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla aldıkları "Eğitmen Eğitimi Seminerleri, Mini Eğitimcileri ve Bilimsel Faaliyetlere Katılım" ne ilişkin içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır.

Yapılan çalışma sonrasında elde edilen bulgular çerçevesinde, modelin hizmet öncesi öğretmen adaylarının aldıkları mesleki beceri ve deneyimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. ÇABAÇAM Modeli Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve üniversitelerinde yaygınlaştırılmasının dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların ve ailelerinin eğitimlerinin yanı sıra hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde yararlı olunacağı düşünülmektedir.

Çalışmamız ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısındaki ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 dönemlerinde hazırlanan

⁴⁹ Öğretmen, Bulancak Mah. Ömer Üstündağ cad. Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN, aydogan_aylin@hotmail.com

bilimsel faaliyet raporları kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla aldıkları “Eğitmen Eğitimi Seminerleri, Mini Eğitmen Eğitimleri ve Bilimsel Faaliyetlere Katılım” ne ilişkin içerik analizi yapılmak istenmiştir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısındaki ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi’nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 dönemlerinde öğrenim görmüş merkezde gönüllü öğretmenlik yapmış hizmet öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla aldıkları “Eğitmen Eğitimi Seminerleri, Mini Eğitmen Eğitimleri ve Bilimsel Faaliyetlere Katılım” nın hazırlanan bilimsel faaliyet raporları kullanılarak içerik analizi yapılmıştır.

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi’nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının Eğitmen Eğitimi Semineri 70, Eğitmen Eğitimini 95, Bilimsel Faaliyetlere Katılımın 48 kez gerçekleştiği belirlenmiştir.

Toplumun kaynaklarını verimli kullanarak yine toplumun kendisine kısa/orta/uzun vadede olumlu çıktılar sağlayan, araştırmanın konusu olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin temel taşı olan sahada uygulama boyutuna katkı sunan ÇABAÇAM Modeli gibi alternatif eğitim modellerinin Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve üniversitelerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ÇABAÇAM Modeli 1; okul öncesi 2; mesleki gelişim 3; hizmet öncesi 4.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRE-SERVICE TEACHER CANDIDATES: ÇABAÇAM EXPERIENCE

ABSTRACT

Early childhood education is an early intervention towards eliminating social inequalities. Based on the current situation analysis, it is noted that there are decisions that emphasize the need and importance of community-based early intervention programs in increasing access to education for children from disadvantaged environments. In this context, the ÇABAÇAM Model, implemented at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center within the structure of Çanakkale Onsekiz Mart University, enables disadvantaged 4-6 year old children who come from low socio-economic environments and cannot benefit from pre-school education to participate in society by benefiting from early childhood education services free of charge within the framework of ‘equality of opportunity’. In this context, it contributes to the education of families as well as children. It appears that learning is fastest in early childhood in preschool children. In this context, the individual and professional development of preschool teachers directly affects the academic success of children receiving education in this period. In this context, with the ÇABAÇAM Model, the Faculty of Education, which serves as volunteer instructors at the center, creates an environment for pre-service teacher candidates to bring theory and practice together and learn by doing and experiencing, and supports them to strengthen their individual and professional practices. In addition, candidates should develop their pedagogical skills by gaining experience in real classroom environments with the help of the experience and skills they gained within the scope of the model and the instructor training they received before starting the profession; It also enables them to develop classroom management, teaching strategies, student-centered approach and cultural sensitivity after graduation. With this study, a content analysis was made regarding the “Trainer Training Seminars, Mini Trainer Trainings and Participation in Scientific Activities” that pre-service teacher candidates took in order to increase their individual and professional development within the scope of the scientific activity reports prepared between 2008-

2024 within the scope of the ÇABAÇAM Model implemented at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center within the structure of Çanakkale Onsekiz Mart University. The analysis of the data was made by content analysis. Within the framework of the findings obtained after the study, it is revealed that the model has a positive impact on the professional skills and experiences of pre-service teacher candidates. It is thought that disseminating the ÇABAÇAM Model in different regions and universities of Turkey will be beneficial in the education of children and their families from disadvantaged environments, as well as in the professional development of pre-service teacher candidates.

Our study aimed to conduct a content analysis of the “Trainer Training Seminars, Mini Trainer Trainings and Participation in Scientific Activities” that pre-service teachers received in order to increase their individual and professional development within the scope of the scientific activity reports prepared in the 2008-2024 periods within the scope of the ÇABAÇAM Model implemented at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center within the Çanakkale Onsekiz Mart University.

Within the scope of the ÇABAÇAM Model implemented at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center within the Çanakkale Onsekiz Mart University, content analysis was conducted using the scientific activity reports prepared for the "Trainer Training Seminars, Mini Trainer Trainings and Participation in Scientific Activities" that pre-service teacher candidates who studied in the center and worked as volunteer teachers between 2008-2024 received in order to increase their individual and professional development.

Within the scope of the ÇABAÇAM Model implemented in ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center, it was determined that pre-service teacher candidates attended the Trainer Training Seminar 70 times, Trainer Training 95 times, and Participation in Scientific Activities 48 times.

It is recommended that alternative education models such as the ÇABAÇAM Model, which provides positive outcomes for the society in the short/medium/long term by using the resources of the society efficiently and contributes to the field application dimension, which is the cornerstone of the pre-service education of teacher candidates, who are the subject of the research, be disseminated in different regions and universities of Turkey.

Keywords: Çabaçam Model; preschool; professional development; pre-service.

1. GİRİŞ

Bireylerin kişilik gelişimi yedi yaşına kadar büyük oranda tamamlanır. Kişilerin tüm hayatı boyunca duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanlarındaki gelişiminin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk dönemi aynı zamanda çocuğun kişilik, yetenek ve hayata bakış açısının da şekillendiği dönemdir Bireyin ilk yıllarda aileyle almaya başladıkları eğitim ilerleyen yıllarda öğretmenlerin de katkısıyla artarak gelişimini büyük oranda şekillendirir. Okul öncesi dönemde alınan bu eğitim ile bireyin gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra toplumsal kuralların benimsenmesi ve etkili bir şekilde sürdürülmesine de destek olmaktadır.

Yapılan çalışmalar nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların okul başarılarının olumlu yönde geliştiğini ve özellikle sosyoekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının okul yaşamına uyumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ada, vd., 2014).

Erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminde okul öncesi öğretmenin etkisi çok yüksektir. Öğretmen eğitim boyunca çocuğa model, rehber, yönlendiren ve planlayıcı olarak süreci merkezinde bulunur.

Öğretmenin aldığı eğitim, yaptığı uygulamalar, mesleki ve kişisel gelişimi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etki göstermektedir (Sabuncuoğlu, 2016). Bu doğrultuda iyi bir toplum kurmanın ilk aşaması çocukları donanımlı, kendini geliştirmiş ve gerçekleştirmiş, mesleki ve kişisel anlamda donanımlı öğretmenlerin yetiştirmesi kaçınılmaz olmaktadır.

O halde eğitim fakültelerinin öğretmenleri yetiştirirken bu bilinçle yetiştiriyor olması gerekir. Okul öncesi kurumlarında etkin bir eğitim sağlayabilmek için öncelikle oraya kılavuzluk eden fertlerin eğitiminin kalitesini artırmak gerekecektir. (<https://www.bilokullari.com.tr/blog/okul-oncesi-egitimde-aile-ve-ogretmen-faktoru-199>)

2018 yılından itibaren eğitim fakültelerindeki uygulama derslerinin azaltılmış olması (148 ders saatinin 134 saati teorik, 14 saati uygulama) öğretmen adaylarının saha deneyimlerini kısıtlamıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda günümüzde yaşanmakta olan Covid-19 küresel salgınında yüz yüze staj yapamamış, okul ve sınıf ortamını deneyimleyemeyen öğretmen adaylarının meslekte kaygılar yaşadıkları ve özellikle sınıf hakimiyeti kurmada zorlandıkları belirtilmiştir (Aktaş Salman vd., 2021). Bu anlamda öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel becerilerini artırma noktasında daha çok uygulama ile somut deneyimler elde etmelerine ihtiyaç vardır.

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde 2008 yılından bu yana Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde Üniversite, Sivil Toplum Örgütü (ÇABA Derneği) ve Yerel Yönetim (Kepez Belediyesi) paydaşlarının koordinasyonu ve işbirliğinde Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR tarafından kurulan, düşük sosyo-ekonomik ortamdaki gelen 4-6 yaş çocukların fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim aldıkları merkezdir. Merkezde başta okul öncesi eğitimi olmak üzere farklı öğretim gruplarından lisans /yüksek lisans hizmet öncesi öğretmen adayları gönüllü öğretmenlik yaparak somut deneyimlerle çocuğa birebir temas ederek olumlu/olumsuz davranışlarla baş etme, öğrenme ortamlarını tanıma, aile ve meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği içerisinde hareket etme, yaparak yaşayarak öğrenerek ve teori ile pratiği bir araya getirerek; bu sayede bireysel ve mesleki pratiklerinin güçlenmesini sağlamaktadır. Çocukların gelişimine bütüncül yaklaşan merkezde hizmet öncesi öğretmen adayına doğrudan temas ederken, mezun öğretmenlerle de Türkiye genelindeki binlerce çocuğa dokunmaktadır.

ÇABAÇAM Modelinde çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulanan erken müdahale programının (ÇASEMP) yanı sıra modele özgü Gönüllü Eğitimlik, Eğitimci ve Aile Eğitimleri, Mentorluk, Aile Çemberleri, Paylaşım Seminerleri, Aile-Çocuk Etkinlikleri, Kozalak Değişim Atölyesi vb. uygulamalar yer almaktadır. Erken çocukluk eğitiminin toplumsal eşitsizliğin giderilmesindeki en erken müdahale olduğu gerçeğinden hareketle bilimsel, çağdaş, laik ve demokratik bir eğitim ortamı sunan ÇABAÇAM Modeli, kapsayıcı ve bir arada yaşama kültürünü destekleyerek, çok amaçlı işbirliğine dayalı, araştırma temelli ve yenilikçi bir yaşam laboratuvarı niteliği taşımaktadır. (<https://cokamclimerkez.comu.edu.tr/>)

Bu araştırmanın amacı: Bu Çalışma ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısındaki ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 dönemlerinde hazırlanan bilimsel faaliyet raporları kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla aldıkları "Eğitimci Eğitimi Seminerleri, Mini Eğitimci Eğitimleri ve Bilimsel Faaliyetlere Katılım" ne ilişkin içerik analizi yapılmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Güler (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının tam donanımlı okul öncesi eğitimde kalite standartlarını yakalayacak şekilde mesleğe geçiş yapmalarını temele aldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından gönüllü eğitimcilere ÇABAÇAM modeline gönüllü olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğine olan sevgisinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumu eğitimcilerin erken çocukluk merkezinin içerisine girerek o havayı teneffüs etmesi, öğrenme ortamını tanınması, çocuklar ve aileleri ile iç içe olması, diğer eğitimciler ile hareket ederek kurum kültürünü tanınması gibi etkenler sağlamış olabileceği belirtilmiştir. Bu kapsamdan hizmet öncesi öğretmen adaylarının eğitimleri adayların mesleğe başladıktan sonra çocuklara karşı tutumlarını büyük oranda etkilediğini göstermektedir.

Adatepe (2023) çalışmasında ÇABAÇAM'ın öğretmen adaylarına sunduğu imkan ve fırsatlar göz önüne alındığında uygulamaların ve eğitimlerin, öğretmenlere katkıları bakımından önem arz ettiğini belirtmiştir. Yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının aldığı lisans eğitimi programlarının ve öğretmenlik uygulaması ders süreçlerinin öğretmenler açısından daha kaliteli bir hale getirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. ÇABAÇAM'ın hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişimleri ve mesleki yaşantıları süresince olumlu katkılar sağladığı görüldüğü öğretmen adaylarının yaparak, yaşayarak öğrenmelerine, teorik bilgileri uygulamaya dökmelerine, eğitimci eğitimleri ile kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleme imkanları sunduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısındaki ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 dönemlerinde öğrenim görmüş merkezde gönüllü öğretmenlik yapmış hizmet öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla aldıkları “Eğitmen Eğitimi Seminerleri, Mini Eğitmen Eğitimleri ve Bilimsel Faaliyetlere Katılım” nın hazırlanan bilimsel faaliyet raporları kullanılarak içerik analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde uygulanan ÇABAÇAM Modeli kapsamında 2008-2024 eğitim öğretim yılları kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının aldıkları Eğitmen Eğitimi Semineri 70, Eğitmen Eğitimini 95, Bilimsel Faaliyetlere Katılımın 48 kez gerçekleştiği belirlenmiştir.

Eğitim-Öğretim Yılı	Eğitmen Eğitimi Seminerleri	Eğitmen Eğitimleri	Bilimsel Faaliyetlere Katılım
2008-2009	2	4	2
2009-2010	8	2	2
2010-2011	7	1	1
2011-2012	5	-	3
2012-2013	1	-	2
2013-2014	8	-	5
2015-2016	3	-	(I.Dönem)
2016-2017	4	6	7
2017-2018	4	11	7
2018-2019	5	7	2
2019-2020	11	14	3
2020-2021	4	17	7
2021-2022	4	11	2
2022-2023	1	9	3
2023-2024	3	13	2

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplunun kaynaklarını verimli kullanarak yine toplumun kendisine kısa/orta/uzun vadede olumlu çıktılar sağlayan, araştırmanın konusu olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin temel taşı olan sahada uygulama boyutuna katkı sunan ÇABAÇAM Modeli gibi alternatif eğitim modellerinin Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve üniversitelerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. Middle Eastern & African Journal of Educational Research (MAJER), 12, 32-59.

- Adatepe, M. (2023). *ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi (ÇABAÇAM) Modelinin Gönüllü Eğitimlik Yapmış Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Anlatı Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi.
- Bil Koleji (2023). Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Öğretmen Faktörü. Erişim:1 Mayıs 2025, <https://www.bilokullari.com.tr/blog/okul-oncesi-egitimde-aile-ve-ogretmen-faktoru-199>
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi Erişim: 3 Ocak 2025, <https://cokamaclimerkez.comu.edu.tr/>
- Güler, C.(2022). *ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Kişisel Ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sabuncuoğlu, O. (2016). Öğretmen Gözlemlemenin Öğretmeyi Öğrenmedeki Yeri Nedir: Öğretmenin Kariyerinde Fark Yaratabilir mi? /The Place of Peer Observation in Learning to Teach: Can it Make a Difference in the Teacher's Career?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).

GÖLGE ÖĞRETMENLİK

Leyla Kahraman Topakkaya⁵⁰,

ÖZET

Gölge öğretmenler; sınıf içinde önemli bir role sahip özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlamakla görevlidirler. Öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunarak, öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamasına ve öğrenme sürecine aktif katılmasına yardımcı olurlar. Gölge öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin varlığının ve öneminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak ve daha kapsamlı bir bakış açısı sunmak bireyselleştirilmiş eğitim modeline dayanmaktadır. Nitel gözlem tekniği ile görüşmeler gerçekleştirilip bulgular arasında analizlere ulaşmak.

Gölge Öğretmenin Rolü ve Sorumluluklar; Gölge öğretmenler, öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireysel destek sağlarlar. Bu destek, akademik konularda yardımcı olmayı, öğrenme stratejileri geliştirmeyi, ödevlere destek olmayı ve sınıf içi etkinliklere katılımı teşvik etmeyi içerebilir. Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve öğrencinin ailesi ile iletişim kurma, öğrencinin gelişimini takip etme, öğrencinin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve desteklenmesine yardımcı olur. Gölge öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişme ihtiyacı, bu konudaki eğitim programları ve mentorluk eğitimleriyle karşılanabilir.

Gölge Öğretmenliğin Önemi ve Faydaları; Gölge öğretmenler, öğrencinin akranlarıyla etkileşim kurmasına, sosyal beceriler geliştirmesine ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurlar. Bu öğrencinin kendine güvenini artırmaya, sınıf ortamına uyum sağlamasına ve sosyal ilişkiler kurmasına katkıda bulunur. Sınıf öğretmeni ile olan iletişimi, ders programını planlaması ve öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimine katkı sağlaması açısından kaynaştırma eğitiminin başarısını artırarak sistemsel fayda sağlamış olur. Gölge öğretmenlik uygulamalarının engelsiz bir toplum yaratma hedeflerine uygunluğu, farklılıkların kabulü gibi faydaları vardır.

Gölge Öğretmenliğin Karşılaştığı Zorluklar; Gölge öğretmenlerin iş güvencesi eksikliği, düşük ücrette çalışmaları, yeterli mesleki eğitim koşullarının olmayışı karşılaştıkları mesleki zorluklar arasında ifade edilebilir. Toplumun gölge öğretmenliğe bakış açısı, önyargılar sayılabilir. Öğrencinin duygusal durumunu yönetme, ailelerle iletişim kurma gibi durumlar gölge öğretmenleri psikolojik yönden etkileyebilir.

Çözüm Önerileri; Gölge öğretmenlerin yasal statüsü, çalışma koşulları ve ücretleri konusunda iyileştirmeler yapılabilir. Birbirleriyle ve uzmanlarla iletişim kurabilecekleri platformlar oluşturulabilir. Gölge öğretmenlere yönelik daha kapsamlı ve sürekli eğitim programları düzenlenebilir. Gölge öğretmenliğin önemi ve zorlukları hakkında toplumda farkındalık yaratmak için kampanyalar düzenlenebilir.

Sonuç; Gölge öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde vazgeçilmez bir destektir. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak, onların potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Zorlu koşullarda çalışmaktadırlar. Düşük ücretler, iş güvencesi eksikliği ve toplumsal önyargılar gibi zorluklarla mücadele etmektedirler. Gölge öğretmenlik, uzmanlık

⁵⁰ Öğretmen, Şehit Battal İlgin İlkokulu Huzur Mah. 1112. Cad. Nu:81 Çankaya/ANKARA, leyla.tkahraman@gmail.com

ve özveri gerektiren bir meslektir. Gölge öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi sahibi olmalı, öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde analiz edebilmeli ve onlara uygun destek stratejileri geliştirebilmelidir. Gölge öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Onlara daha iyi eğitim imkanları sunulmalı, ücretleri artırılmalı ve mesleki statüleri güçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Gölge öğretmenin rolü ve önemi, Kapsayıcı eğitim, Toplumsal farkındalık.

GİRİŞ

Gölge öğretmenler; sınıf içinde önemli bir role sahip özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlamakla görevlidirler. Öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunarak, öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamasına ve öğrenme sürecine aktif katılmasına yardımcı olurlar.

AMAÇ

Gölge öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin varlığının ve öneminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak ve daha kapsamlı bir bakış açısı sunmak. Bireyselleştirilmiş eğitim modeline dayanmaktadır.

YÖNTEM

Nitel gözlem tekniği ile görüşmeler gerçekleştirilip bulgular arasında analizlere ulaşmak.

Gölge Öğretmenin Rolü ve Sorumluluklar

Gölge öğretmenler, öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireysel destek sağlarlar. Bu destek, akademik konularda yardımcı olmayı, öğrenme stratejileri geliştirmeyi, ödevlere destek olmayı ve sınıf içi etkinliklere katılımı teşvik etmeyi içerebilir.

Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve öğrencinin ailesi ile iletişim kurma, öğrencinin gelişimini takip etme, öğrencinin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve desteklenmesine yardımcı olur.

Gölge öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişme ihtiyacı, bu konudaki eğitim programları ve mentorluk eğitimleriyle karşılanabilir.

Gölge Öğretmenliğin Önemi ve Faydaları

Gölge öğretmenler, öğrencinin akranlarıyla etkileşim kurmasına, sosyal beceriler geliştirmesine ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurlar. Bu öğrencinin kendine güvenini artırmaya, sınıf ortamına uyum sağlamasına ve sosyal ilişkiler kurmasına katkıda bulunur.

Sınıf öğretmeni ile olan iletişimi, ders programını planlaması ve öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimine katkı sağlaması açısından kaynaştırma eğitiminin başarısını artırarak sistemsal fayda sağlamış olur.

Gölge öğretmenlik uygulamalarının engelsiz bir toplum yaratma hedeflerine uygunluğu, farklılıkların kabulü gibi faydaları vardır.

Gölge Öğretmenliğin Karşılaştığı Zorluklar

Gölge öğretmenlerin iş güvencesi eksikliği, düşük ücrette çalışmaları, yeterli mesleki eğitim koşullarının olmayışı karşılaştıkları mesleki zorluklar arasında ifade edilebilir.

Toplumun gölge öğretmenliğe bakış açısı, önyargılar sayılabilir.

Öğrencinin duygusal durumunu yönetme, ailelerle iletişim kurma gibi durumlar gölge öğretmenleri psikolojik yönden etkileyebilir.

Çözüm Önerileri

Gölge öğretmenlerin yasal statüsü, çalışma koşulları ve ücretleri konusunda iyileştirmeler yapılabilir. Birbirleriyle ve uzmanlarla iletişim kurabilecekleri platformlar oluşturulabilir.

Gölge öğretmenlere yönelik daha kapsamlı ve sürekli eğitim programları düzenlenebilir.

Gölge öğretmenliğin önemi ve zorlukları hakkında toplumda farkındalık yaratmak için kampanyalar düzenlenebilir.

SONUÇ

Gölge öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde vazgeçilmez bir destektir. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak, onların potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Zorlu koşullarda çalışmaktadırlar. Düşük ücretler, iş güvencesi eksikliği ve toplumsal önyargılar gibi zorluklarla mücadele etmektedirler.

Gölge öğretmenlik, uzmanlık ve özveri gerektiren bir meslektir. Gölge öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi sahibi olmalı, öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde analiz edebilmeli ve onlara uygun destek stratejileri geliştirebilmelidir.

Gölge öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Onlara daha iyi eğitim imkanları sunulmalı, ücretleri artırılmalı ve mesleki statüleri güçlendirilmelidir.

OKUMA KÜLTÜRÜNÜ DESTEKLEMESİ AÇISINDAN HALK EĞİTİMİ KURS PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Metin Bozkurt⁵¹,

ÖZET

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün e-Yaygın Sisteminde yer alan kurs programlarının okuma kültürünü desteklemesi yönünden incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere doküman analizi yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırma dokümanı, e-Yaygın Sisteminde yer alan ve okuma kültürünü destekleyen kurs programlarıdır. Bu kurs programları öncelikle kurs alanı, kursların giriş koşulları, süre ve içerik açısından incelenmiştir. Ulaşılan veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Okuma Yazma, Öğretmenlik ve Öğretim, Kişisel Gelişim ve Eğitim, Sosyoloji ve Kültürel Araştırmalar ve Din Eğitimi olmak üzere beş kurs alanının içerdiği 27 kurs programının okuma kültürünü desteklediği belirlenmiştir. Kurslara giriş koşulları olarak okuma yazma bilmeyenler ile okuryazar olanlar kurslara katılabilmektedir. Okuma kültürünü geliştiren kurs programlarının temel olarak okuryazarlıktan başlamak üzere eleştirel okuma becerisini kazandırmayı hedeflediği saptanmıştır. Süre olarak kursların en az 1 ve en fazla 260 saat olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Okuma kültürünü edinme aşamalarından ise kurs programlarının çoğunlukla temel okuma yazma becerisini kazandırmaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle okuma kültürünü destekleyen daha fazla sayıda kurs programı hazırlanabilir. Temel okuma yazma, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma ve okuma kültürüne yönelik panel, seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Kursların bitiminde yazarlarla imza günü ve kitap fuarlarına geziler gibi etkinlikler düzenlenebilir. Mevcut kurs programlarının içeriğine ve kazanımlara yönelik tanıtım faaliyetleri yapılarak kurslara talep oluşturulabilir. Okuma kültürüne ilişkin uygulamalı kurslar düzenlenebilir. Okuma kültürünü geliştirmeye yönelik halk kütüphaneleriyle iş birliği yapılabilir. Bu kursların halk kütüphanelerinde yapılması sağlanarak okuma kültürünün kursiyerler tarafından içselleştirilmesine yönelik adımlar atılabilir.

Anahtar Kelimeler: okuma kültürü, halk eğitimi, kurs programları

⁵¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Zonguldak Ereğli Halk Eğitimi Merkezi, Türkiye, metinefebozkurt@gmail.com

THE ANALYSIS OF PUBLIC EDUCATION COURSE PROGRAMS IN TERMS OF SUPPORTING READING CULTURE

Abstract

This study aims to examine the course programs available in the *e-Yaygın* System of the Directorate General for Lifelong Learning under the Ministry of National Education in terms of their support for the development of a reading culture. The research was conducted using the *survey model*, one of the qualitative research methods. The data were obtained through *document analysis*. The research documents consist of course programs in the *e-Yaygın* System that support the development of a reading culture. These programs were examined primarily in terms of course fields, entry requirements, duration, and content. The collected data were analyzed using a *descriptive analysis* approach and presented in table format. According to the results, 27 course programs across five different fields were identified as supporting reading culture. These fields are: Literacy, Teaching and Education, Personal Development and Training, Sociology and Cultural Studies, Religious Education. Both individuals who are illiterate and those who are literate can participate in these courses. It was found that the courses supporting reading culture primarily aim to develop critical reading skills, starting from basic literacy. The duration of the courses ranges from a minimum of 1 hour to a maximum of 260 hours. In terms of the stages of acquiring reading culture, it was determined that most of the course programs aim to provide basic reading and writing skills. Based on the findings, it is recommended that more course programs be developed to support reading culture. Panels, seminars, and conferences can be organized on topics such as basic literacy, reading habits, critical reading, and the reading culture itself. At the end of the courses, events such as author meet-and-greets, book signings, and visits to book fairs can be arranged. Promotional activities about the content and outcomes of existing course programs can help increase participation. Practice-based courses related to reading culture may also be developed. In addition, cooperation with public libraries can be established to enhance the effectiveness of these courses. Offering the courses within public libraries can help participants internalize the reading culture more deeply.

Keywords: Reading culture, Public education, Course programs

1. GİRİŞ

İnsan doğduğu andan itibaren fiziksel, sosyal ve bilişsel olarak sürekli bir gelişim halindedir. Bu gelişim gerek örgün eğitimle gerekse de yaygın eğitimle desteklenmektedir. Örgün eğitime hiç girmemiş, girmiş ancak devam etmemiş ya da örgün eğitimi tamamlamış bireylerin bu sürekli gelişimi de yaygın eğitim yoluyla devam etmektedir. Bireyler bu sürekli gelişim içerisinde hem öğrenir hem de öğrendiklerinden hayatı içerisinde faydalanarak birçok kazanım elde ederler.

Yaygın eğitimin bireylerin gelişimine yönelik katkılarını halk eğitimi kurs programları da sağlamaktadır. Bireylerin bu kurs programlarından elde ettiği beceriler yoluyla kişisel, sosyal, ekonomik yönlerden bireyleri desteklemektedir. Bu becerilerin başında ise okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü gelmektedir. Bireyler gelişim süreci içerisinde bu becerilerini halk eğitimi kurs programları aracılığıyla hem geliştirir hem de bu becerilerle topluma da katkıda bulunmaya başlayabilir.

2. Okuma Kültürü ve Halk Eğitimi Kurs Programları

Okuma kültürü, bireylerin kitaplara, dergilere ve diğer yazılı kaynaklara olan ilgisini ve bu kaynakları düzenli bir şekilde okuma alışkanlığını ifade eder. Gelişmiş bir okuma kültürü hem bireysel hem de toplumsal düzeyde düşünsel derinliği artırır ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazandırıldığında, bireylerin hayat boyu öğrenme becerileri güçlenir ve bilgiye ulaşma yolları çeşitlenir. Bu nedenle, ailelerin ve eğitim kurumlarının çocuklara kitap sevgisini aşılması, okuma kültürünün gelişmesinde büyük rol oynar.

Bilgi toplumlarında, bilgi en kısa yoldan okuma ile elde edilmektedir. Okuma, bireyin gelişme, sınırlarını zorlama ve evrenselliğe ulaşma yolunda çaba gösterdiği en kolay ve yüce çabadır. Okumayan ve kendini geliştirmeyen bireylerde, hayat mücadelesinde arkada kalacaklardır. İyi bir okuyucu ile okumayan birey arasında gözle görülür bir ayrım vardır. Bu ayrım, hayat sürecinde daha da artacak ve günlük hayatta da kendini gösterecektir (Ungan, 2008:219). İyi bir okur olma yolunda bireylerin erken yaşlardan itibaren görsel ve yazılı materyallerle tanışıp, temel okuma yazmayı öğrenmesi, okuma alışkanlığı kazanması ve eleştirel okuma becerisini edinmesi gerekir. Ancak bu şekilde hayatı boyunca hem kendine hem içinde yaşadığı topluma faydalı olabilir. Bu süreçte başarılı olan bireylerde okuma kültürünü edinmiş olanlardır.

Okuma kültürü, "Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin "okuma" alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca, okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir." (Yılmaz, 2009:134). Okuma kültürü, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesidir (Sever, 2013:10). Okuma kültürünün toplumsal olarak yaygınlaşmasında bireylerin temel okuma yazma becerilerini okuma alışkanlığına ve eleştirel okuma becerisine dönüştürebilmeleri gerekmektedir. En uygunu bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren kitaplarla etkileşime geçerek okuma alışkanlığı edinmeleri ve okuma kültürüne sahip olmalarıdır. (Çelik, Genç ve Gencer, 2017).

Okuma kültürü, birbiriyle bağlantılı ve birbirini bütünleyen becerilerin yer aldığı bir süreçtir. Bu sürecin ilk adımı görsel okur-yazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin kanılmasıyla mümkündür (Sever, 2013:10).

Sürekli olarak her alanda değişim ve gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında gereksinim duyulan birey ve toplumların oluşturulmasında yaşam boyu öğrenmenin amacı, en kısa ifadeyle, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle bilginin önemli rol aldığı ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi sağlamaktır (Ersoy ve Yılmaz, 2009:807).

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde (2018) Halk eğitimi merkezleri “Hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlar” ve bu kurumların yapmış oldukları “Kurs”u ise “Belli bir süresi ve programı olan, katılımcılara öngörülen bilgi, beceri ve yetkinlik kazandıran, doğrudan veya diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği hâlinde halka açık ve ücretsiz olarak düzenlenen her türlü faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır.

“Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerim tamamlamaları için sürekli eğitim olanakları hazırlamak, Ulusal bütünleşmeye ve yurttaşlık görevini bilinçli olarak yapmaya yönelik, Atatürk Devrimleri doğrultusunda özgürlükçü, demokrasiyi güçlendirici, herkesin düşüncesini, kişiliğini ve yeteneklerim geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak; Çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim olanakları hazırlamak, kalkınmayı engelleyen davranış, düşünce ve değerleri değiştirerek ulusal kalkınmayı en geniş ölçüde destekleyici ekonomik ve toplumsal içerikli projelerin başarıya ulaşması için elverişli ortamı yaratıcı eğitim çalışmaları düzenlemek ve bu türlü çalışmalara katılmak, Ulusal kültür değerlerinin korunması, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak, toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenmeye yönelik alışkanlıklar kazandırmak, tarım ve endüstri kesimindeki yeni teknoloji ve tekniklerin tanıtılmasına, yeni hizmet alanlarının geliştirilmesine, işsiz ya da istemediği işlerde çalışanların gelir getirici ve yaşam düzeylerini yükseltici beceriler kazanmalarına yardımcı olmak, yöresel özelliklere ve gereksinimlere göre eğitim-üretim, istihdam-pazarlama ve örgütlenmeye yönelik çalışmalar yapmak, kırsal kesimden kente göçenlerin yeni ortama uyum sağlamalarına ve gecekondularda yaşayan yurttaşların ekonomik, toplumsal ve kültürel sorunlarının çözümüne dönük eğitim çalışmaları yapmak, endüstrileşmenin gereksinimi olan işgücünün yetiştirilmesine yardımcı olmak için mesleki-teknik içerikli eğitim çalışmaları yapmak; i) Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerilerini sağlamak, halk sağlığının korunması, aile planlaması, sivil savunma, sağlıklı konuta kavuşma, iyi bir üretici ve tutumlu bir tüketici olma niteliğini kazandırıcı çalışmalar yapmak, boş zamanları sosyal ve kültürel etkinliklerle değerlendirmeye yönelik eğitim çalışmaları yapmak” şeklinde Yaygın eğitimin amaç ve işlevleri bulunmaktadır (Ural, 1995: 304).

Yaygın eğitim planlı kalkınma hedefleri kapsamında toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak millî ve manevi değerlere uygun, vatandaşlık bilincinin gelişimi, okuma-yazma öğretimi, Türkçenin doğru, güzel, etkili ve konuşma kurallarına uygun bir şekilde öğretimi, yaygınlaştırılması yönünde yurt içi ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yurt dışı için öğretim programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak, uyum sağlama becerisi, halk sağlığının korunması, aile planlaması, sağlıklı beslenme vatandaşların serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirilmesi, özel eğitim gerektiren bireylerin

gelişim özelliklerine göre gelişimlerinin sağlanması, aile yapısının güçlendirmesi, toplumda sevgi, hoşgörü kültürünün geliştirilmesini amaçlamaktadır (MEB,2010).

Toplumda okuma kültürünün gelişebilmesi için bireylerin temel okuma-yazma becerilerini, okuma alışkanlığına ve eleştirel okuma yetisine dönüştürmeleri; ardından da bu birikimi bilişim teknolojilerini amaçlarına uygun şekilde kullanmak için değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin sayısındaki artışın, toplumsal yaşamda okuma kültürünün oluşumuna önemli katkılar sağlayacağı açıktır (Sever, 2013:10).

Halk eğitimi kurs programları ile ilgili alan yazın incelendiğinde “Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kursların Amacı ve Katılan Yetişkin Katılımcılar (Ural, 1995); Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri (Kaya, 2015); Yaygın Eğitim Kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Okuç, 2022); Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Yetişkin Okuma-Yazma Kursları ve Türkçe Dil Eğitimlerinin Değerlendirilmesi (Bulut, 2022); Halk Eğitim Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurs Faaliyetleri: Amasya İli Örneği (Yapar ve Şentürk, 2022); Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan okuma yazma kurs programlarının incelenmesi (Aktaş ve Yurdakal, 2023); Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kapsamında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarının Karşılaştırmalı İncelenmesi (Garip, 2023) ve Hayat Boyu Öğrenmeye Katılımın Yaygın Eğitim Kursları Bağlamında İncelenmesi (Karakuş Yıldız ve Taş, 2023)” adlı araştırmalar yapılmıştır. Anacak Okuma Kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın okuma kültürü ve halk eğitimi kurs programlarına yönelik orijinal bir araştırma olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne, halk eğitimi merkezlerine, okullara ve kursiyere araştırma sonuçları itibarıyla ışık tutabilir.

2.1. AMAÇ:

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün e-Yaygın Sisteminde yer alan kurs programlarının okuma kültürünü desteklemesi yönünden incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultudan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-Yaygın Sisteminde yer alan kurs programları, kurs alanı, kursların giriş koşulları, süre ve içerik açısından incelenmiştir. Daha sonra bu kurs programlarının okuma kültürünün hangi aşamasını desteklediği belirlenmiştir.

2.2. PROBLEM DURUMU:

Halk eğitiminin, çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerine uyumlarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak, okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkanları hazırlamak, Türkçenin doğru, güzel, etkili ve kurallarına uygun olarak öğretilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde öğretim programları hazırlayarak

uygulanmasını sağlamak şeklinde amaçları bulunmaktadır. Bu amaçları ve okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları hangi temel özelliklere sahiptir? sorusu araştırmanın temel problem durumunu ifade etmektedir.

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının incelendiği bu araştırmanın alt problemleri ise şunlardır: Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının;

1. hangileri okuma kültürünü desteklemektedir?
2. alanları nelerdir?
3. kurs süreleri ne kadardır?
4. kurslara giriş koşulları (kursiyer kayıt kabul şartları) nelerdir?
5. içeriği neleri kapsamaktadır?
6. hangileri Okuma Kültürünün aşamalarını desteklemektedir?

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın Deseni

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma desen olarak nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar “sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım”dır (Creswell, 2016: 248). Nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanarak, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39).

3.2. Çalışma Nesneleri

Araştırmanın çalışma nesneleri Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı e-Yaygın Sisteminde (<https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>) yer alan kurs programları oluşturmaktadır. Bu sistemde yer alan kurs programlarından okuma kültürünü destekleyen kurs programlarına ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamındaki verileri elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden faydalanılmıştır. “Dokümanlara ulaşma”, “orijinalliği kontrol etme”, “dokümanları anlama”, “veriyi analiz etme” ve “veriyi kullanma” şeklinde doküman incelemesinin beş aşaması vardır (Forster, 1995, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193). Araştırma verileri betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler “daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Bu analizin amacı elde ulaşılan bulguların düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya iletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Ayrıca halk eğitimi kurs programlarının okuma kültürünün hangi aşamalarını desteklediği okuma kültürünün basamakları (Sever,2013:10) dikkate alınarak belirlenmiştir.

3.4. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırma geçerliliği uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile sağlanmıştır. Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları uzun süre incelenmiştir. Bu programlar pek çok kez okunmuştur. Araştırma süreci ve ulaşılan verilerin sunumu ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Hangi halk eğitimi kurs programları okuma kültürünü desteklemektedir?

Tablo 1. Kurs Programlarının Adı

Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı
Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı
Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı
Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği
Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitici Eğitimi
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı)
Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)
Etkileşimli ve Eleştirel Okuma
Etkili ve Hızlı Okuma
Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı
Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim- Eş Zamansız)
Ahlâk-ı Alâî Okumaları
Dede Korkut Okumaları
Divân-ı Hikmet Okumaları
Kutadgu Bilig Okumaları
Mesnevi Okumaları
Safahat Okumaları
Yunus Emre Divanı Okumaları
Hadis Okumaları

Araştırmmanın birinci alt problemine yanıt aramak için Tablo 1 incelenmiştir. Tabloda 27 kurs programının okuma kültürünü desteklediği görülmektedir. Bu kurs programları erken okuryazarlıktan başlamak üzere okuma yazma öğreticiliğini, temel okuma yazmayı, okuma yazmayı geliştirmeyi ve okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir.

4.2. Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının alanları nelerdir?

Tablo 2. Kurs Programlarının Alanları

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Okuma Yazma
Öğretmenlik ve Öğretim
Kişisel Gelişim ve Eğitim
Sosyoloji ve Kültürel Araştırmalar
Din Eğitimi

Araştırmmanın ikinci alt problemine ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde beş farklı kurs alanının olduğu görülmektedir. Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları çocuk gelişimi ve eğitimi, okuma yazma, öğretmenlik ve öğretim, kişisel gelişim ve eğitim, sosyoloji ve kültürel araştırmalar ve din eğitimi alanlarıdır.

4.3 Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının kurs süreleri ne kadardır?

Tablo 3. Kurs Programlarının Süreleri

Süreleri	Kurs Programlarının Adı
60	Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı Safahat Okumaları
160	Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı
en az 80, en fazla 120 saat	Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı
32	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Etkili ve Hızlı Okuma
36	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitici Eğitimi Hadis Okumaları
40	Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)

88	Etkileşimli ve Eleştirel Okuma
16	Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı
1	Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)
56	Ahlâk-I Alâî Okumaları Divân-I Hikmet Okumaları Kutadgu Bilig Okumaları
54	Dede Korkut Okumaları
64	Mesnevi Okumaları
58	Yunus Emre Divanı Okumaları

Tablo 3’te okuma kültürünü destekleyen kurs programlarının süreleri görülmektedir. Kurs programları en az bir ile 160 saat arasında farklılık göstermektedir. “Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim- Eş Zamansız)” nun en az, “Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı”nın ise en fazla kurs süresini içermektedir. Bunun yanında “Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı” olarak 40 saatlik kurs programları bulunmaktadır.

4.4 Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının kurslara giriş koşulları (kursiyer kayıt kabul şartları) nelerdir?

Tablo 4. Kurs Programlarının Giriş Koşulları (Kursiyer Kayıt Kabul Şartları)

Kursiyer Kayıt Kabul Şartları	Kurs Programlarının Adı
48 aydan gün almış, 72 ayını tamamlamamış olmak, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenci olmak	Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı Safahat Okumaları
okuryazar olmayanlar	Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı
Adalet Bakanlığında kadrolu olarak görev yapan öğretmenler	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği
Adalet Bakanlığında kadrolu öğretmen olmak, sınıf öğretmenliği, Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezunu olmak	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitici Eğitimi
okuryazar olmak, 14 yaşını tamamlamış olmak.	Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı)

	Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)
Okuryazar olmak, 7 yaşını tamamlamış olmak, 18 yaş altı kursiyerler için veli izin belgesi, Kursun gerektirdiği eğitimi tamamlayabilecek fiziksel ve zihinsel yeterliliğe sahip olmak	Etkileşimli ve Eleştirel Okuma
Okuma yazma bilmek veya ilkökul mezunu olmak, Kurs içeriğinin gerektirdiği işleri ve yeterlikleri yapacak gelişimsel özelliklere sahip olmak.	Etkili ve Hızlı Okuma
Lise mezunu olmak, 17 yaşını tamamlamış olmak	Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı
e-Devlet'e erişimi olan tüm bireyler.	Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)
Okuryazar olmak, 13 yaşını tamamlamış olmak	Ahlâk-ı Alâî Okumaları Divân-ı Hikmet Okumaları Kutadgu Bilig Okumaları Dede Korkut Okumaları Mesnevi Okumaları Mesnevi Okumaları Yunus Emre Divanı Okumaları Safahat Okumaları
12 Yaşını tamamlamış olmak, Okuryazar olmak.	Hadis Okumaları

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının kurslara giriş koşulları (kursiyer kayıt kabul şartları) içeren yukarıdaki tablo incelendiğinde kursların yaş şartı olduğu (48 aydan gün almış, 72 ayını, 7, 12, 13,14 ve 17 yaşını tamamlamış olmak) görülmektedir. Bu kurslarda öğrenim düzeyi olarak okuryazar, okuma yazma bilmek veya ilkökul ve lise mezunu olmak gibi şartları bulunmaktadır. “Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği” ve “Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitici Eğitimi” kurslarında ise öğretmen olmak şartı bulunmaktadır.

4.5 Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları içerik olarak neleri kapsamaktadır?

Tablo 5. Kurs Programlarının İçeriği

İçeriği	Kurs Programlarının Adı
Dinleme Becerileri, Fonolojik (Ses Bilgisi) Farkındalık, Kelime Farkındalığı, Cümle Farkındalığı ve Yazı Farkındalığı	Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı
Temel Okuma Yazma	Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı
Dünyada ve Türkiye’de Yetişkin Okuma Yazma Çalışmaları, Yetişkin Eğitiminin Genel Esasları, Yetişkin Okuma Yazma Öğretim Programları ve Öğretim Materyalleri, Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirme, Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi Uygulamaları	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği
Dünyada ve Türkiye’de Yetişkin Okuma Yazma Çalışmaları, Yetişkin Eğitiminin Özellikleri, Yetişkin Okuma Yazma Öğretim Programları ve Öğretim Materyalleri, Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi, Yetişkin Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, Mevzuat ve e- Yaygın Otomasyon Sistemi	Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitimi
Dinleme/ izleme, Konuşma, Okuma, Yazma	Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)
Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Metni Anlama Becerisini Geliştirme Amaçlı Okuma, Metni Çözümleme Becerisini Geliştirme Amaçlı Okuma	Etkileşimli ve Eleştirel Okuma

Metni Değerlendirme Becerisini Geliştirme Amaçlı Okuma Metinlerarası Çalışma ile Okuma Görsel Materyalleri Okuma Yaratıcı Okuma Scamper Tekniği Kullanarak Metin Okuma Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Kullanarak Metin Okuma Yaratıcı Yazma	
Bireysel Özellikler, Hızlı Okuma Engelleri, Okuma Türleri	Etkili ve Hızlı Okuma
Bilgisayarda Etkili ve Hızlı Okuma, Bilgisayarda Seçerek Okuma, Basılı ve Elektronik Ortamlarda Okuma, Bilgisayarda Okumayı Hızlandırma Çalışmaları, Bilgisayarda Hızlı Okuma Uygulamaları	Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı
Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler, Çocukların Okuma Eğilimleri, Çocuklarla Sesli Kitap Okuma ve Kitap Paylaşımı, Okuma Alışkanlığı Kazandırma	Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)
Ahlâk-ı Alâî ve Yazarı Kınalızade Ali Efendi Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri	Ahlâk-ı Alâî Okumaları
Divân-ı Hikmet ve Müellifi Hoca Ahmet Yesevî ve kitabın bölümleri	Divân-ı Hikmet Okumaları
Kutadgu Bilig ve Müellifi Yusuf Has Hacıp Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri ve kitabın bölümleri	Kutadgu Bilig Okumaları
Dede Korkut ve hikâyeleri Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri	Dede Korkut Okumaları
Mevlâna ve Mesnevi Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri ve kitabın bölümleri	Mesnevi Okumaları
Yunus Emre Divanı ve Yunus Emre Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri ve kitabın bölümleri	Yunus Emre Divanı Okumaları
Mehmet Akif Ersoy ve Safahat Hakkında Genel Bilgiler ve kitabın bölümleri ve kitabın bölümleri	Safahat Okumaları
Hadis ve Sünnet, Hadisleri Anlama ve Yorumlama, Hadis Tarihi, İmanla İlgili Örnek Hadisler, İlimle İlgili Örnek Hadisler, İbadetle İlgili Örnek Hadisler	Hadis Okumaları

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının içeriği Tablo 5'te yer almaktadır. "Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı"nın dinleme becerileri, fonolojik (ses bilgisi) farkındalık, kelime farkındalığı, cümle farkındalığı ve yazı farkındalığı konularını içerdiği yukarıdaki tablodan görülmektedir.

“Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ve Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı”nın temel okuma yazma ve dört temel dil becerisi olan dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma konularını içermektedir.

“Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu”nun çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler, çocukların okuma eğilimleri, çocuklarla sesli kitap okuma ve kitap paylaşımı, okuma alışkanlığı kazandırma şeklinde konuları bulunmaktadır. Kültürümüze ait eser ve yazarlarımızı anan kurs programları ise eser ve yazarı hakkında genel bilgiler ve kitabın bölümleri anlatmaktadır. “Hadis Okumaları” kursunda ise Hadis ve Sünnet, Hadisleri Anlama ve Yorumlama, Hadis Tarihi, imanla ilgili örnek hadisleri, ilimle ilgili örnek Hadisleri ve ibadetle ilgili örnek Hadisleri içermektedir.

“Etkileşimli ve Eleştirel Okuma” kurs programının etkileşimli ve eleştirel okuma, metni anlama becerisini geliştirme, amaçlı okuma, metni çözümleme becerisini geliştirme, amaçlı okuma, metni değerlendirme becerisini geliştirme, metinlerarası çalışma ile okuma görsel materyalleri okuma, yaratıcı okuma, scamper tekniği kullanarak metin okuma, altı şapkalı düşünme tekniği kullanarak metin okuma ve yaratıcı yazma konularını içermektedir. “Etkili ve Hızlı Okuma” kurs programı bireysel özellikler, hızlı okuma engelleri ve okuma türlerini içermektedir. “Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı” ise bilgisayarda etkili ve hızlı okuma, bilgisayarda seçerek okuma, basılı ve elektronik ortamlarda okuma, bilgisayarda okumayı hızlandırma çalışmaları, bilgisayarda hızlı okuma uygulamaları konuları içerdiği tablodan anlaşılmaktadır.

“Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği” kurs programında Dünyada ve Türkiye’de yetişkin okuma yazma çalışmaları, yetişkin eğitiminin genel esasları, yetişkin okuma yazma öğretim programları ve öğretim materyalleri, yetişkinlere okuma yazma öğretimi, ölçme ve değerlendirme, yetişkinlere okuma yazma öğretimi uygulamaları yer almaktadır. “Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği Eğitici Eğitimi” kurs programı, “Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğreticiliği” ile benzer içeriğe sahip olmakla birlikte farklı olarak “mevzuat ve e- yaygın otomasyon sistemi” konularını içermektedir.

4.6.Okuma Kültürünün aşamalarını hangi halk eğitimi kurs programları desteklemektedir?

Tablo 5. Okuma Kültürü Aşamaları

Aşamalar	Kurs Programlarının Adı
Görsel Okur-Yazarlık	Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı
Okuma-Yazma Becerisi Edinme	Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı)

	Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı) Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)
Okuma Alışkanlığı Kazanma	Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız) Ahlâk-ı Alâî Okumaları Divân-ı Hikmet Okumaları Kutadgu Bilig Okumaları Dede Korkut Okumaları Yunus Emre Divanı Okumaları Hadis Okumaları Safahat Okumaları Mesnevi Okumaları
Eleştirel Okuma Becerisi Edinme	Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Etkili ve Hızlı Okuma

Okuma Kültürünün aşamalarını destekleyen halk eğitimi kurs programları yukarıdaki tablo görülmektedir. Okuma Kültürünün “Görsel Okur-Yazarlık” aşamasını bir kurs programı (Erken Çocukluk Döneminde Erken Okuryazarlık Kurs Programı); “Okuma-Yazma Becerisi Edinme” aşamasını 12 kurs programı (Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı, Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Beslenme Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Bilinçli Tüketim ve Tüketici Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Çevre Kirliliği Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Dijital Vatandaşlık Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Geri Dönüşüm Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Günlük Hayatta Matematik Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Hava Olayları ve İklim Değişikliği Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Kişiler Arası İletişim Temalı), Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Sağlık Temalı)

Yetişkinler İçin Okuma Yazmayı Geliştirme Kurs Programı (Temel Hak ve Özgürlükler Temalı)); “Okuma Alışkanlığı Kazanma” aşamasını dokuz kurs programı (Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı Kursu

(Uzaktan Eğitim- Eş Zamansız), Ahlâk-ı Alâî Okumaları, Divân-ı Hikmet Okumaları, Kutadgu Bilig Okumaları, Dede Korkut Okumaları, Yunus Emre Divanı Okumaları, Hadis Okumaları, Safahat Okumaları Mesnevi Okumaları) ve “Eleştirel Okuma Becerisi Edinme” aşamasını ise üç kurs programının (Bilgisayarda Etkili Hızlı Okuma Teknikleri Kurs Programı, Etkileşimli ve Eleştirel Okuma, Etkili ve Hızlı Okuma) desteklediği görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları kapsamında 27 kurs programının okuma kültürünü destekledi belirlenmiştir. Erken okuryazarlıktan başlamak üzere okuma yazma öğreticiliğini, temel okuma yazmayı, okuma yazmayı geliştirmeyi ve okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde beş farklı kurs alanının olduğu görülmektedir. Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları çocuk gelişimi ve eğitimi, okuma yazma, öğretmenlik ve öğretim, kişisel gelişim ve eğitim, sosyoloji ve kültürel araştırmalar ve din eğitimi alanlarıdır. Okad (2022) araştırmasında kadınlar tarafından talep edilen alanlardan birinin okuma yazma olduğu tespit etmiştir. Okuma yazma kurslarının en fazla talep edilmesi Okuma kültürü edinme süreci için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kurs programları süre olarak çeşitlilik göstermektedir. En az bir ile 160 saat arasında farklı süreleri olan kurs programları bulunmaktadır.

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programlarının kurslara giriş koşulları (kursiyer kayıt kabul şartları) da birbirinden farklıdır. Kursiyer kabul şartlarında yaş ve öğrenim düzeyi dikkate alınmıştır. Oku (2022) yaptığı araştırmasında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi kurs programlarında yaş şartının olduğunu tespit etmiştir.

Okuma kültürünü destekleyen halk eğitimi kurs programları dinleme becerileri, fonolojik (ses bilgisi) farkındalık, kelime farkındalığı, cümle farkındalığı ve yazı farkındalığını, dört temel dil becerisini, çocukların okuma eğilimleri, çocuklarla sesli kitap okuma ve kitap paylaşımı, okuma alışkanlığı kazandırma, eser ve yazarı hakkında genel bilgiler ve kitabın bölümleri, Hadis ve Sünnet, Hadisleri Anlama ve Yorumlama, Hadis Tarihi, imanla ilgili örnek hadisleri, ilimle ilgili örnek Hadisleri ve, etkileşimli ve eleştirel okuma, metni anlama becerisini geliştirme, amaçlı okuma, metni çözümleme becerisini geliştirme, amaçlı okuma, metni değerlendirme becerisini geliştirme, metinlerarası çalışma ile okuma görsel materyalleri okuma, yaratıcı okuma, scamper tekniği kullanarak metin okuma, altı şapkalı düşünme tekniği kullanarak metin okuma ve yaratıcı yazma, hızlı okuma engelleri ve okuma türlerini, bilgisayarda etkili ve hızlı okuma, bilgisayarda seçerek okuma, basılı ve elektronik ortamlarda

okuma, bilgisayarda okumayı hızlandırma çalışmaları, bilgisayarda hızlı okuma uygulamaları konuları içermektedir.

Eğitim politikası okuma kültürünü ön planda tutmalıdır. Okuma kültürünü destekle yen, katkıda bulunan ve yaşatan düzenlemelere imkân sağlamalıdır. Devlet ve eğitim politikaları, devletin eğitim alanındaki misyonu ve vizyonu olmak üzere aile ve aile eğitimi, okul ve örgün eğitim programı (bir bütünlük içinde okul öncesinden başlayıp lise bitimine kadar) okuma kültürü nü geliştirecek ve etkileyecek birim ve alanlardır (Kaya, 2015: 620-621).

Araştırma sonuçlarından hareketle okuma kültürünü destekleyen daha fazla sayıda kurs programı hazırlanabilir. Temel okuma yazma, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma ve okuma kültürüne yönelik panel, seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Kursların bitiminde yazarlarla imza günü ve kitap fuarlarına geziler gibi etkinlikler düzenlenebilir. Mevcut kurs programlarının içeriğine ve kazanımlara yönelik tanıtım faaliyetleri yapılarak kurslara talep oluşturulabilir. Okuma kültürüne ilişkin uygulamalı kurslar düzenlenebilir. Okuma kültürünü geliştirmeye yönelik halk kütüphaneleriyle iş birliği yapılabilir. Bu kursların halk kütüphanelerinde yapılması sağlanarak okuma kültürünün kursiyerler tarafından içselleştirilmesine yönelik adımlar atılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M. E., & Yurdakal, İ. H. (2023). Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan okuma yazma kurs programlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (32), 164-179. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252797>
- Arabacı, İ. B., & Çağlar, A. (2023). Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kursların İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 17-29.
- Bulut, S. F. (2022). Suriyeli sığınmacılara yönelik yetişkin okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-147.
- Çelik, H., Genç, K., & Gencer, R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuma kültürleri üzerine nitel bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 397-413.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Garip, S. (2023). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kapsamında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 121-136.
- Karakuş Yıldız, B., ve Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (239), 2335-2356. DOI: 10.37669/milliegitim.1130974”
- Kaya, M. (2015). Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı. Erişim: 4 Ağustos 2025. <https://www.tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/608.pdf>
- MEB, (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Kurs Programları <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>
Erişim: 10 Nisan 2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
Erişim: 27 Temmuz 2025.
- Okuç, T. (2022). Yaygın Eğitim Kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 92-107.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/74178/1166849>
- Okuç, T. (2022). Yaygın Eğitim Kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 92-107.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ural, O. (1995). Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kursların Amacı Ve Katılan Yetişkin Katılımcılar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 303-308.
- Yapar, N. E. ve Şentürk, Ş. "Halk Eğitim Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurs Faaliyetleri: Amasya İli Örneği" *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi* 2(1), Haziran 2022: 29-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Bülent (2009) Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü, Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını, s.133-140.

DİJİTAL YERLİ Z KUŞAĞININ ANLIK DENEYİM KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİLERİ

Ejder Çelik⁵², Emine Babaoğlu⁵³,

ÖZET

1997 ve 2012 yılları arasında doğan Z kuşağı, akıllı telefonların, sosyal medyanın ve isteğe bağlı hizmetlerin hakim olduğu bir dünyada büyüyen ilk nesildir. Bu sürekli dijital bağlantı, günlük yaşamlarını, bilişsel gelişimlerini ve sosyal etkileşimlerini yeniden şekillendirmiştir. Önemli bir değişiklik, dijital etkileşimlerin hızlı temposundan etkilenen, anında tatmin kültürünü ve daha kısa dikkat sürelerini teşvik eden zaman algılarıdır. Bu bildiri, dijital teknolojinin Z kuşağının zaman algısını nasıl etkilediğini, “Anlık Deneyim Kültürünü” şekillendirmedeki rollerini ve eğitim üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Çalışmanın konusu, Z kuşağının genellikle oyun ve eğlence ile bağlantılı olan bilgi edinme konusundaki kendine özgü yapısını anlama ihtiyacı sonucu seçilmiştir. Çalışmanın temel kabulü, bu kuşağa uygun eğitim yöntemlerinin etkileşimli ve kişiselleştirilmiş deneyim ve tercihlerle uyumlu olarak oyunlaştırma ve mikro öğrenmeyi içerebileceği yönündedir. Z kuşağının verimlilik ve esnekliğe verdiği önem, tam zamanında öğrenme ve uzaktan çalışma gibi trendleri de etkilemiştir. Bununla birlikte, dijital uçurum ve yüzeysel öğrenme riski gibi zorluklar ele alınmalıdır. Dezavantajlarını azaltırken teknolojinin faydalarından yararlanmak için dengeli bir yaklaşım şarttır. Eğitimciler, eğitim, sinirbilim, sosyoloji ve yazılım teknolojilerinden elde edilen içgörülerini entegre ederek Z Kuşağı'nın gelişen ihtiyaçlarını karşılayan öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. İşbirlikçi platformlar, dijital teknolojinin zaman algısı üzerindeki bilişsel ve davranışsal etkilerini keşfetmeye yardımcı olabilir ve öğretim yöntemlerinin hızla değişen dijital ortamla uyumlu olmasını sağlayabilir. Bunu yaparak eğitimciler, Z Kuşağını dijital çağın zorluklarına ve fırsatlarına daha iyi hazırlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Z Kuşağı, Dijital Teknoloji, Zamansal Parçalanma, Anlık Tatmin, Anlık Deneyim Kültürü

THE EFFECTS OF DIGITAL NATIVE GENERATION Z ON INSTANT EXPERIENCE CULTURE AND TEACHING PROCESS

ABSTRACT

Generation Z, born between 1997 and 2012, is the first generation to grow up in a world dominated by smartphones, social media, and on-demand services. This constant digital connection has reshaped their daily lives, cognitive development, and social interactions. A key change is their perception of time, influenced by the fast pace of digital interactions, fostering a culture of instant gratification and shorter attention spans. This paper explores how digital technology affects Generation Z's time perception, their role in shaping the “Culture of Instant Experience,” and the implications for

⁵² Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü - Yozgat,, ejder65celik@gmail.com

⁵³ Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü - Yozgat, emine.babaoglan@bozok.edu.tr

education. This study highlights the need to understand Generation Z's unique approach to information acquisition, often linked to games and entertainment. This suggests that educational methods could incorporate gamification and microlearning, aligning with their preferences for interactive and personalized experiences. Generation Z's emphasis on efficiency and flexibility has also influenced trends like just-in-time learning and remote work. However, challenges such as the digital divide and the risk of superficial learning must be addressed. A balanced approach is essential to leverage the benefits of technology while mitigating its drawbacks. Educators must create learning environments that cater to Generation Z's evolving needs, integrating insights from education, neuroscience, sociology, and software technology. Collaborative platforms can help explore the cognitive and behavioral impacts of digital technology on time perception, ensuring that teaching methods align with the rapidly changing digital landscape. By doing so, educators can better prepare Generation Z for the challenges and opportunities of the digital age.

Keywords: Generation Z, Digital Technology, Temporal Fragmentation, Instant Gratification, Instant Experience Culture

1. GİRİŞ

Z kuşağı, 1997 ve 2012 yılları arasında doğan tamamen akıllı telefonların, sosyal medyanın ve isteğe bağlı hizmetlerin hakim olduğu bir dünyada büyüyen ilk nesildir. Bu sürekli bağlantı, yalnızca günlük rutinlerini yeniden tanımlamakla kalmadı, aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişimlerini de dönüştürdü. En önemli değişikliklerden biri, dijital etkileşimlerin dolaysızlığının bir anlık tatmin kültürü ve sıkıştırılmış dikkat süreleri yarattığı zaman algısındaki değişimdir. Bu makale, dijital teknolojinin zaman algısı üzerindeki derin etkisini, Z kuşağının “Anında Deneyim Kültürü”nü şekillendirmedeki rolünü ve bu değişikliklerin eğitim ve iş dünyasındaki zaman kullanımlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Çalışma, bu temaları keşfederek, dijital çağın sunduğu zorluklar ve fırsatlar hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma Z kuşağına uygun eğitim biçimi ile dijital teknolojinin zamanın nasıl deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini temelden değiştirmesini ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Z kuşağı için geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki sınırlar giderek belirsizleşmiştir. Çünkü dijital platformlar bilgiye, iletişime ve eğlenceye anında erişim sağlamaktadır. Bu durum, sürekli bilgi akışının geleneksel doğrusal anlatıları bozduğu “zamansal parçalanma” olarak bilinen bir fenomene yol açmıştır (Wajcman, 2015). Söz konusu değişimleri anlamak, Z kuşağı ile etkili bir şekilde etkileşim kurmak isteyen eğitimciler, işverenler ve politika yapıcılar için çok önemlidir.

Bu çalışmanın metodolojisi, konuya çok yönlü bir bakış açısı sağlamak için akademik araştırmaların, sosyal verilerin ve sayısal istatistiklerin gözden geçirilmesini içermektedir. Makale, vaka çalışmalarını, ampirik araştırmaları ve uzman görüşlerini inceleyerek, Z Kuşağı'nın değişen zamansal dinamiklerine uyum sağlamak için temel eğilimleri ve stratejileri belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışma ayrıca, dijital

teknolojinin zaman algısı üzerindeki bilişsel ve davranışsal etkilerini keşfetmek için sinirbilim, sosyoloji ve eğitimden elde edilen deneyimleri de değerlendirmektedir. Bu disiplinler arası yaklaşım, konunun bütünsel bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak, Z kuşağının benzersiz bilişsel ve zamansal ihtiyaçlarıyla uyumlu ortamlar yaratmak için eyleme geçirilebilir önerilerin geliştirilmesini sağlar.

Sonuç olarak, çalışma, bu değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlamanın, potansiyel dezavantajlarını ele alırken dijital teknolojinin faydalarından yararlanan dengeli bir yaklaşım gerektirdiğini savunuyor. Bu, Z Kuşağı'nın dijital çağın karmaşıklıklarında gezinmek için gereken beceri ve esneklikle donatılmış, hızla gelişen bir dünyada başarılı olmasını sağlayacaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Anlık Deneyim Kültürü Nedir?

Anlık deneyim kültürü, bireylerin dijital teknolojiler aracılığıyla sürekli ve hızlı bir şekilde arzu ve isteklerinin giderilmesi beklentisi içinde olmalarını ifade eden bir kavramdır. Bu kültür, özellikle sosyal medya, akış hizmetleri (streaming), anlık mesajlaşma uygulamaları ve çevrimiçi alışveriş gibi araçların yaygınlaşmasıyla belirginleşmiştir. Geleneksel bekleme sürelerinin ortadan kalkması, bilgiyi, eğlenceyi ve sosyal etkileşimi anında tüketme eğilimini artırarak bireylerin zaman algısını dönüştürmektedir.

Bu kültürel dönüşüm, özellikle Z kuşağı gibi dijital dünyada büyümüş nesiller üzerinde derin etkiler yaratmaktadır. Günümüzde birçok genç, uzun süreli planlama yapmak yerine anlık kararlar alma eğiliminde olup, gecikmeye veya “ertelenmiş tatmine” (delayed gratification) karşı düşük tolerans göstermektedir. Örneğin, TikTok gibi kısa video formatlarına olan ilgi, içerik tüketiminde hız ve yüzeyselliğin ön plana çıktığını göstermektedir. Aynı şekilde, akış platformlarının sunduğu “tüm bölümleri bir arada izleme” (binge-watching) imkânı, bireylerin geleneksel haftalık dizi izleme alışkanlıklarını değiştirmiştir.

Anlık deneyim kültürünün bilişsel ve toplumsal sonuçları da oldukça önemlidir. Sürekli uyarıcıya maruz kalma, dikkat süresinin azalmasına ve derinlemesine düşünme süreçlerinin zayıflamasına yol açabilmektedir. Ayrıca, bireylerin sosyal ilişkilerinde de sabırsızlık ve hızlı geri bildirim beklentisi artmaktadır. Akademik çalışmalarda, bu durumun uzun vadeli hedef belirleme, sabır geliştirme ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği tartışılmaktadır (Rosa, 2013).

Sonuç olarak, anlık deneyim kültürü, bireylerin zaman algısını yeniden şekillendiren ve toplumsal dinamikleri değiştiren bir olgudur. Dijital çağın sunduğu hız ve erişilebilirlik avantajlarının yanında, derinlemesine düşünme ve uzun vadeli planlama becerilerinin korunması adına eğitim sistemlerinin, iş dünyasının ve politikaların bu dönüşümü göz önünde bulundurması gerekmektedir.

2.2. Dijital Yerli Nedir?

Dijital yerli (digital native) terimi, dijital teknolojilerle doğrudan etkileşim içinde büyümüş bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. İlk olarak Marc Prensky (2001) tarafından ortaya atılan bu terim, özellikle Z kuşağı (1997-2012 doğumlular) ve Alfa kuşağını (2013 sonrası doğumlular) kapsar. Dijital yerliler, internet, akıllı telefonlar, sosyal medya ve diğer dijital platformlarla büyüdükleri için bu teknolojileri doğal bir yaşam pratiği olarak benimsemişlerdir.

Dijital yerliler, dijital göçmenlerden (yetişkinlik döneminde dijital teknolojilerle tanışan bireylerden) farklı olarak, teknolojiyle iç içe büyümüş olmaları nedeniyle bilgiye erişme, öğrenme, iletişim kurma ve sosyalleşme biçimlerinde önemli farklılıklar göstermektedirler. Geleneksel eğitim ve iş dünyasının hiyerarşik yapılarından uzaklaşıp, çoklu görev yapabilme (multitasking), görsel ve etkileşimli öğrenme, hızlı karar alma gibi becerilere daha yatkın oldukları gözlemlenmektedir (Palfrey & Gasser, 2008).

Ancak dijital yerlilik, her zaman avantajlı bir durum olarak değerlendirilmemektedir. Bilgiye hızlı erişim, eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabilir, dikkat süresini kısaltabilir ve derinlemesine öğrenme alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, sürekli çevrimiçi olma durumu, bireylerin sosyal ilişkilerini yüzeyselleştirebilir ve dijital bağımlılık riskini artırabilir (Carr, 2010).

Sonuç olarak, dijital yerliler hızlı adapte olabilen, teknolojiye duyarlı ve esnek öğrenme becerilerine sahip bireyler olsalar da, bilgi okuryazarlığı, dijital etik ve derin öğrenme yetkinliklerinin güçlendirilmesi önemlidir. Eğitim sistemleri ve çalışma ortamları, dijital yerlilerin avantajlarını desteklerken, potansiyel riskleri de göz önünde bulundurarak dijital bilinç ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yaklaşımlar benimsemelidir.

3. Z KUŞAĞININ DİJİTAL YERLİ KİMLİĞİ VE ZAMAN ALGISININ DÖNÜŞÜMÜ

1997 ve 2012 yılları arasında doğan Z kuşağı, tamamen dijital çağda büyüyen ve onlara “dijital yerliler” unvanını kazandıran ilk gruptur. Bu nesil, bilişsel ve sosyal gelişimlerini temelden değiştiren teknolojiye, internete ve sosyal medyaya her yerde erişimle şekillendi. Önceki nesillerin aksine, Z kuşağı akıllı telefonların, anlık mesajlaşmanın veya isteğe bağlı eğlencenin olmadığı bir dünyayı hiç deneyimlemedi. Bu sürekli bağlantı sadece kimlik oluşumlarını etkilemekle kalmamış, aynı zamanda zaman algılarını da dönüştürmüştür. Araştırmalar, dijital etkileşimlerin dolaysızlığının, dikkat sürelerinin daha kısa olduğu ve “anında tatmin” talebinin daha yüksek olduğu sıkıştırılmış bir zaman duygusuna yol açtığını gösteriyor. Bu değişimin, Z kuşağının bilgiyi nasıl işlediği, içerikle nasıl etkileşime girdiği ve çevrelerindeki dünyayla nasıl etkileşim kurduğu üzerinde derin etkileri var. Bu değişiklikleri anlamak, bu nesille etkili bir şekilde etkileşim kurmayı amaçlayan eğitimciler, işverenler ve politika yapıcılar için çok önemlidir. Ayrıca, nörobilimsel çalışmalar, dijital ortamlara uzun süre maruz kalmanın nöral yolları yeniden yapılandırabileceğini ve derin, sürekli odaklanma yerine hızlı bilgi işlemenin tercih edilmesine

yol açabileceğini düşündürmektedir (Carr, 2020). Bu nörolojik adaptasyon, Z kuşağının bilişsel eğilimleriyle uyum sağlamak için eğitim ve işgücü eğitiminde özel yaklaşımlara duyulan ihtiyacın altını çiziyor. Ek olarak, gerçek zamanlı güncellemelere ve anında geri bildirim yapılan kültürel vurgu, uzun vadeli planlamanın genellikle dijital etkileşimlerin aciliyeti tarafından gölgede bırakıldığı “şimdiki zaman odaklı” bir zihniyeti teşvik etmiştir (Rosa, 2013). Bu dinamikler, Z kuşağının benzersiz zamansal yönelimini şekillendirmede teknoloji, psikoloji ve kültürün kesişimini vurgulamaktadır.

Z kuşağının dijital yerli kimliği, teknolojiyi iletişim, öğrenme ve kendini ifade etme aracı olarak kullanmadaki akıcılıklarıyla karakterize edilir. Araştırmalar, Z kuşağı bireylerinin %95'inin bir akıllı telefona sahip olduğunu ve sosyal medya platformlarında günde ortalama 4-6 saat geçirdiklerini göstermektedir (Anderson ve Jiang, 2021). Dijital ortamların böylesine kullanımı, Z kuşağının aynı anda birden fazla bilgi akışıyla etkileşime girdiği bir çoklu görev kültürünü beslemiştir. Bununla birlikte, bu sürekli çoklu görev, parçalanmış bir dikkat süresiyle ilişkilendirilmiştir ve araştırmalar, Z kuşağının ortalama dikkat süresinin, kısaldığını göstermiştir (McSpadden, 2015). Bu fenomenin, hızlı bilgi devrine ve anında geri bildirim döngülerine alışkın oldukları için zaman algıları üzerinde önemli etkileri vardır. Sonuç olarak, geleneksel doğrusal zaman yönetimi ve öğrenme modelleri artık bu nesilde yankı uyandırmayabilir.

Z kuşağı arasındaki zaman algısının dönüşümü, medya ve eğlence tüketimlerinde daha da belirgindir. TikTok, Instagram ve YouTube gibi platformlar, videoların genellikle 60 saniyeden kısa olduğu kısa biçimli içeriği popüler hale getirdi. Bu eğilim, hızlandırılmış zaman algılarıyla uyumlu, ısıruk boyutunda, kolayca sindirilebilir bilgi tercihinin yansıtmaktadır. Google (2019) tarafından yapılan bir araştırma, Z kuşağı kullanıcılarının %70'inin yeni beceriler öğrenmek veya bilgi toplamak için kısa videoları tercih ettiğini ve verimlilik ve aciliyet eğilimlerini vurguladığını ortaya koymuştur. Bu değişim, uzun derslerin veya e-postaların genellikle modası geçmiş olarak algılandığı eğitim ve işyeri iletişimi gibi diğer alanlardaki beklentilerini de etkilemiştir. Sonuç olarak kuruluşlar, Z kuşağının benzersiz zamansal tercihlerini karşılamak için mikro öğrenme ve oyunlaştırma stratejilerini giderek daha fazla benimsiyor. Ayrıca, bu platformlarda algoritmik içerik küratörlüğünün yükselişi, saniyeler içinde dikkat çeken içeriğe öncelik vererek ve kısalan dikkat sürelerini daha da sağlamlaştıran bir geri bildirim döngüsü yaratarak bu eğilimi pekiştirmektedir (Zuboff, 2019). Bu fenomen aynı zamanda, sürekli bilgi akışının geleneksel doğrusal anlatıları bozduğu ve Z kuşağının uzun biçimli içerikle etkileşim kurmasını zorlaştırdığı “zamansal parçalanma” kavramıyla da ilişkilendirilmiştir (Wajcman, 2015). Bu dinamikler, bu neslin bilişsel ve zamansal gerçeklikleriyle uyum sağlamak için bilginin nasıl yapılandırıldığı ve sunulduğu konusunda bir paradigma değişikliğine duyulan ihtiyacına dikkat çekmektedir.

Dijital yerli kimliğin zaman algısı üzerindeki etkisi, medya tüketiminin ötesine geçerek kişilerarası ilişkilere ve sosyal etkileşimlere kadar uzanır. Z kuşağının mesajlaşma ve sosyal medya gibi dijital

iletişim araçlarına olan güveni, sürekli bağlantı ve anında yanıt verme kültürü yarattı. Bu, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki sınırların bulanıklaştığı “zaman sıkıştırması” olarak bilinen bir fenomene yol açmıştır. Örneğin, Instagram Hikayeleri gibi platformlar aracılığıyla anıları anında paylaşma ve bunlara erişme yeteneği, Z kuşağının olayları deneyimleme ve hatırlama şeklini değiştirdi. Ek olarak, dijital iletişimin eş zamansız doğası, geleneksel zaman kavramlarını daha da çarpıtarak sürekli etkileşime izin verir. Sürekli bağlantıda kalma baskısı kaygı ve tükenmişlik duygularına yol açabileceğinden, bunun zihinsel sağlıkları üzerinde etkileri vardır (Twenge, 2017).

Eğitim açısından bakıldığında, Z kuşağı arasında zaman algısının dönüşümü hem zorlukları hem de fırsatları beraberinde getiriyor. Uzun süreli odaklanmış dikkat sürelerine dayanan geleneksel ğretim yöntemleri, bu nesli etkili bir şekilde meşgul etmek için mücadele edebilir. Bununla birlikte, sanal gerçeklik ve etkileşimli öğrenme platformları gibi teknolojinin eğitime entegrasyonu, onları meşgul etmek ve zamansal tercihlerine uyum sağlamak için yeni yollar sunar. Seemiller ve Grace (2019) tarafından yapılan araştırmalar, Z kuşağının anında geri bildirim, iş birliği fırsatları ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayan ortamlarda başarılı olduğunu gösteriyor. Eğitimciler, bu iğrlerden yararlanarak Z kuşağının benzersiz bilişsel ve zamansal ihtiyaçlarını karşılayan müfredatlar tasarlayabilir, daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamını teşvik edebilir. Ek olarak, bilginin tam olarak ihtiyaç duyulduğunda sunulduğu “tam zamanında öğrenme” kavramı, Z kuşağının yakınlık ve tercihiyle iyi bir uyum içindedir (Siemens, 2014). Bu yaklaşım yalnızca katılımı artırmakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin dijital yerli zihniyetlerine uygun bir şekilde geliştirilmesini de destekler. Ayrıca, içeriği bireysel öğrenme hızlarına ve stillerine göre uyarlayan uyarlanabilir öğrenme teknolojilerinin kullanılması, geleneksel pedagojik yöntemler ile Z kuşağının hızlandırılmış zaman algısı arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olabilir (Luckin ve diğerleri, 2016). Bu yenilikler, eğitim sistemlerinin bu neslin değişen zamansal dinamiklerine yanıt olarak gelişme potansiyelini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, Z kuşağının dijital yerli kimliği, zaman algılarını temelden yeniden şekillendirerek yakınlığa, verimliliğe ve sürekli bağlantıya değer veren bir nesil yarattı. Bu dönüşüm, medya tüketim alışkanlıklarında, iletişim tarzlarında ve eğitim tercihlerinde belirgindir. Bu değişiklikler geleneksel kurumlar için zorluklar sunarken, aynı zamanda yenilik ve adaptasyon için fırsatlar da sunuyor. Toplum, Z kuşağının benzersiz zamansal dinamiklerini anlayarak ve ele alarak, gelişimlerini daha iyi destekleyebilir ve giderek dijitalleşen bir dünyada potansiyellerinden yararlanabilir. Bu nesil olgunlaşmaya devam ettikçe, kültürel, ekonomik ve teknolojik manzaralar üzerindeki etkileri şüphesiz artacak ve bu da onların gelişen ihtiyaçları ve bakış aılılarıyla ilgilenmeyi zorunlu hale getirecektir.

4. ANLIK DENEYİM KÜLTÜRÜ: ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARININ YENİDEN ŞEKİLLENMESİ

Dijital teknolojiler ve isteğe bağlı hizmetlerin yaygınlaşması tarafından yönlendirilen anlık deneyim kültürünün yükselişi, bireylerin, özellikle de Z Kuşağının öğrenmeye yaklaşımını temelden değiştirdi. Bu kültür, yakınlık, kolaylık ve erişilebilirliğe öncelik vererek geleneksel eğitim paradigmasını yeniden şekillendirir ve yeni öğrenme alışkanlıklarını teşvik eder. Yapılandırılmış, doğrusal öğrenme süreçlerine dayanan önceki nesillerin aksine, bugünün öğrencileri bilgiye anında erişim ve hızlı geri bildirim bekliyor. Bu değişim, büyük ölçüde, kullanıcıları anında memnuniyet beklemeye şartlandıran akıllı telefonların, sosyal medya platformlarının ve akış hizmetlerinin yaygın olarak benimsenmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalar, Z kuşağı öğrencilerinin %65'inin, daha kısa dikkat süreleri ve hızlı, eyleme geçirilebilir içgörüler arzusuyla uyumlu olduğu için geleneksel dersler yerine mikro öğrenme modüllerini tercih ettiğini gösteriyor (Deloitte, 2020). Bu kültürel değişimin, giderek dijitalleşen bir dünyada güncel kalabilmek için bu değişen beklentilere uyum sağlaması gereken eğitimciler, politika yapımcılar ve kurumlar için önemli etkileri vardır.

Anlık deneyim kültürü, teknolojinin eğitimdeki rolünü de yeniden tanımladı. YouTube, Khan Academy ve Duolingo gibi platformlar, bilgiye erişimi demokratikleştirerek öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi şartlarında beceriler edinmelerine olanak tanıdı. Bu platformlar, kişiselleştirilmiş içerik sunmak için algoritmalarından yararlanarak öğrencilerin kendi özel ihtiyaç ve tercihlerine göre uyarlanmış bilgiler almalarını sağlar. Means ve arkadaşları (2014), uyarlanabilir öğrenme teknolojilerini kullanan öğrencilerin, yalnızca geleneksel yöntemlere güvenenlere göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ve bu araçların etkinliğini vurguladığını buldu.

Bununla birlikte, anlık deneyim kültürünün zorlukları da vardır. Hız ve rahatlığa yapılan vurgu, genellikle sürekli odaklanma ve derinlemesine analiz pahasına gelir. Nörobilimsel araştırmalar, hızlı bilgiye sürekli maruz kalmanın beyni yeniden yapılandırabileceğini ve bireylerin uzun süreli, yansıtıcı düşünceye girmesini zorlaştırabileceğini gösteriyor (Carr, 2020). Genellikle “sürekli kısmi dikkat” olarak adlandırılan bu fenomen, problem çözme ve eleştirel analiz gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini engelleyebilir. Bu nedenle eğitimciler, anlık deneyim kültürünün faydalarından yararlanmak ile öğrencilerin derin ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmelerini sağlamak arasında bir denge kurmalıdır. Çevrimiçi ve çevrimdışı yöntemleri birleştiren harmanlanmış öğrenme gibi stratejiler, hem aciliyet hem de düşünme fırsatları sağlayarak bu dengenin sağlanmasına yardımcı olabilir.

Anlık deneyim kültürünün etkisi, örgün eğitimin ötesine geçerek yaşam boyu öğrenmeyi ve mesleki gelişimi etkiler. İşyerinde çalışanlar, yeni beceriler edinmek ve hızla değişen iş gereksinimlerine uyum sağlamak için tam zamanında öğrenmeye giderek daha fazla güveniyor. LinkedIn Learning ve Coursera gibi platformlar, modern profesyonellerin zaman kısıtlamalarına hitap eden, birkaç saat içinde

tamamlanabilen, küçük boyutlu kurslar sunar. Dünya Ekonomik Forumu (2021) tarafından hazırlanan bir rapora göre, 2025 yılına kadar tüm çalışanların %50'sinin yeniden beceri kazanması gerekecek ve bu da erişilebilir, isteğe bağlı öğrenme çözümlerinin önemini vurguluyor. Bu eğilim, özellikle öğrenme yolculuklarında esnekliğe ve özerkliğe değer veren genç çalışanlar arasında belirgindir. Kuruluşlar, anlık deneyim kültürünü benimseyerek dijital ekonominin zorluklarını aşmak için daha donanımlı, daha çevik ve uyarlanabilir bir iş gücü oluşturabilir.

Sonuç olarak, anlık deneyim kültürü, yakınlığı, kişiselleştirmeyi ve erişilebilirliği vurgulayarak öğrenme alışkanlıklarını derinden yeniden şekillendirdi. Bu değişim, daha fazla katılım ve bilgiye demokratikleştirilmiş erişim de dahil olmak üzere çok sayıda fayda sağlarken, özellikle derin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde zorluklar da doğurmaktadır. Eğitimciler, politika yapıcılar ve kuruluşlar, öğrencilerin uzun vadeli başarı için gereken bilişsel becerileri geliştirmelerini sağlarken teknolojiyen ve yenilikçi öğretim yöntemlerinden yararlanarak bu değişikliklere uyum sağlamalıdır. Anlık deneyim kültürü gelişmeye devam ettikçe, eğitim ve mesleki gelişim üzerindeki etkisi yalnızca artacak ve hem fırsatlarını hem de sınırlamalarını ele almayı gerekli hale getirecektir. Bunu yaparak, bugünün öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılarken onları yarının zorluklarına hazırlayan bir öğrenme ekosistemi oluşturabiliriz. Ayrıca, yapay zekanın (AI) eğitime entegrasyonu, yapay zeka güdümlü araçlar karmaşık kavramlarla daha derin etkileşimi teşvik ederken kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sağlayabildiğinden, bu zorlukların üstesinden gelmek için umut vaat etmektedir (Luckin ve diğerleri, 2016). Ek olarak, “dikkatli teknoloji kullanımı” kültürünü teşvik etmek, öğrencilerin anında erişimin faydalarını yansıtıcı düşünme ihtiyacıyla dengelemesine ve daha sağlıklı dijital alışkanlıkları pekiştirmesine yardımcı olabilir (Rosen, 2016). Sonuç olarak, öğrenmenin geleceği, anlık deneyim kültürünün verimliliğini eleştirel düşüncenin ve entelektüel derinliğin zamansız değeriyle uyumlu hale getirme yeteneğimize bağlı olacaktır.

5. Dijital Çağda Eğitim Modellerinin Z Kuşağının Anlık Deneyim Kültürüne Uyumlanması

Dijital devrim, eğitim ortamını temelden yeniden şekillendirerek, teknolojiyle olan etkileşimleri ve bilgi işleminin hızlı temposu ile belirgin bir şekilde tanımlanan yeni nesil öğrencilerin ortaya çıkmasına neden oldu. Genellikle “dijital yerliler” olarak adlandırılan Z kuşağı, anlık tatminin yaygınlaştığı toplumlar içinde büyüdü. Daha uzun dikkat sürelerine ve daha geleneksel bir öğrenme hızına alışkın olan önceki nesillerin aksine, Z kuşağının öğrenme tercihleri, günlük olarak gezindikleri dijital ortamlardan büyük ölçüde etkileniyor. Bu neslin teknoloji, sosyal medya ve daha geniş dijital ekosistemle olan etkileşimi, öğrenmenin ne anlama geldiğinin yeniden tanımlanmasına yol açarak eğitimcileri ve politika yapıcıları geleneksel eğitim modellerini yeniden düşünmeye itti.

Hızlı dijital medyanın yaygın kullanımı, bilişsel süreçleri temelden değiştirdi ve Z Kuşağı, geleneksel metin tabanlı öğrenme yerine görsel ve etkileşimli uyarıları giderek daha fazla tercih ediyor (Twenge, 2017). Bu değişim, eğitimcilere karmaşık bir zorluk getirmektedir, çünkü yalnızca öğrencilerin ilgisini çekmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme, daha odaklı bilişsel çabalar gerektiren becerileri de teşvik eden öğrenme ortamları yaratmaları gerekir. Ayrıca, bilgi erişiminin aciliyeti, gerçek zamanlı geri bildirim beklentilerinin artmasına yol açmış ve bu da eğitim sistemlerini eğitimin kalitesinden ödün vermeden hızlı bir şekilde uyum sağlamaya zorlamaktadır. Genellikle çoklu görevlere elverişli olan dijital ortamlar, öğrenciler, özellikle de Z Kuşağı'ndan olanlar, tek bir görev üzerinde sürekli dikkati sürdürmek için mücadele edebilecekleri ve karmaşık konularda ustalaşma yeteneklerini potansiyel olarak etkileyebilecekleri için ek bir zorluk oluşturur. Ayrıca, etkileşimli ve görsel içerik tercihi deneyimsel öğrenmeyi geliştirebilirken, bazen daha derin teorik anlayışın gelişimini gölgede bırakabilir. Bu zorluklara yanıt olarak eğitimciler, dijital katılımı yansıtıcı, geleneksel öğrenme yöntemleriyle birleştiren harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına giderek daha fazla yöneliyor. Bununla birlikte, bu yöntemlerin başarısı, öğrencilerin yalnızca meşgul kalmalarını değil, aynı zamanda kalıcı akademik derinlik ve titizlik elde etmelerini sağlamak için aciliyet ve uzun vadeli eğitim hedeflerinin dikkatli bir şekilde dengelenmesine bağlıdır.

Ayrıca, dijital cihazlara ve sanal öğrenme alanlarına artan bağımlılık, yeni fırsatların yanı sıra yeni zorluklar da yarattı. Bir yandan öğrenme yönetim sistemleri, yapay zeka ve oyunlaştırılmış platformlar gibi teknolojiler, bireysel ihtiyaçlara uyum sağlayabilen kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine olanak tanır. Öte yandan, öğrenmenin derinliği, dikkat süresi ve eğitim için dijital platformlara büyük ölçüde güvenmenin uzun vadeli etkileri ile ilgili soruları gündeme getiriyorlar (Pappano, 2012). Bu düşünceler, Z Kuşağı'nın belirli taleplerine ve kültürel özelliklerine hitap edebilecek eğitim modellerinin uyarlanmasını çevreleyen devam eden tartışmaların merkezinde yer almaktadır.

Eğitim kurumları için zorluk, geleneksel pedagojik yaklaşımları yeni, teknoloji odaklı yöntemlerin entegrasyonu ile dengelemektir. Araştırmalar, Z Kuşağı'nın esnekliğe, özerkliğe ve kendi hızlarında öğrenme yeteneğine değer verdiğini gösteriyor (McCrindle, 2018). Hal böyle olunca, harmanlanmış öğrenme, mikro öğrenme ve mobil öğrenme gibi yüksek derecede kişiselleştirme ve seçenek sunan eğitim modelleri bu taleplere etkili yanıtlar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenme deneyimlerinde yakınlık ve etkileşim ihtiyacı, katılımı daha da artıran gerçek zamanlı geri bildirim ve oyunlaştırma öğelerinin dahil edilmesine yol açmıştır. Yapay zekadan yararlanan bu uyarlanabilir öğrenme sistemleri, bireysel öğrenme hızları ve stilleriyle uyumlu kişiselleştirilmiş içerik sunumuna olanak tanır. Eğitim bağlamında dijital araçların sürekli gelişimi, öğrenci motivasyonunu korumak ve hızla değişen bir dünyada öğrenmenin uygunluğunu sağlamak için çok önemlidir.

Eğitim sekt6r6 de giderek daha fazla veriye dayalı kavrayışlar oluşturmaya çalışmakta ve eğitimin içeriğini ve deneyimlerini 6đrenciler için uyarlamaya çalışmaktadır. Kurumlar, analizlerden ve 6đrenci verilerinden yararlanarak yalnızca kişiselleştirilmiş değil, aynı zamanda 6đrencilerin değişen ihtiyaçlarına da uyarlanabilen 6đrenme ortamları oluşturabilir. Daha fazla veriye dayalı olmayı 6nceleyen yaklaşım, 6zellikle Z Kuşağı içindeki farklı 6đrenme stillerini ve tercihlerini ele almada etkili g6r6nmekte ve daha hedefli eğitim stratejilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, verilere g6venmek, 6zellikle mahremiyet, dijital uçurum ve 6đrenmeyi yalnızca metriklere indirgeme riski ile ilgili etik kaygıları g6ndeme getirmektedir (Selwyn, 2016).

Eğitim kurumları için zorluk, geleneksel pedagojik yaklaşımları yeni, teknoloji odaklı y6ntemlerin entegrasyonu ile dengelemektir. Araştırmalar, Z Kuşağının esnekliğe, 6zerkliğe ve kendi hızlarında 6đrenme yeteneğine değer verdiğini g6steriyor (McCrindle, 2018). Hal b6yle olunca, harmanlanmış 6đrenme, mikro 6đrenme ve mobil 6đrenme gibi y6ksek derecede kişiselleştirme ve seçenek sunan eğitim modelleri bu taleplere etkili yanıtlar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 6đrenme deneyimlerinde yakınlık ve etkileşim ihtiyacı, katılımı daha da artıran gerçek zamanlı geri bildirim ve oyunlaştırma 6đelerinin dahil edilmesine yol açmıştır. Yapay zekadan yararlanan bu uyarlanabilir 6đrenme sistemleri, bireysel 6đrenme hızları ve stilleriyle uyumlu kişiselleştirilmiş içerik sunumuna olanak tanır. Eğitim bağlamında dijital araçların s6rekli gelişimi, 6đrenci motivasyonunu korumak ve hızla değişen bir d6nyada 6đrenmenin uygunluğunu sağlamak için çok 6nemlidir.

Ayrıca, anında tatmin k6lt6r6, dijital çağda 6đrenmenin kalitesi ve derinliği hakkında soruları g6ndeme getirdi. Araştırmalar, dijital 6đrenme araçlarının katılımı artırılabilmesine rağmen, daha derin, daha yansıtıcı 6đrenmeyi teşvik etmeyebileceğini g6stermiştir. Bu kritik bir konudur, 6nk6 hızlı tempolu, k66k boyutlu içerik sunma baskısı, giderek karmaşıklaşan bir d6nyada başarı için gerekli olan eleştirel d6ř6nme becerilerinin gelişimini baltalayabilir. 6đrenmede hız ve derinlik arasındaki gerilim, 6đretim stratejilerini Z Kuşağı'nın ihtiyaçlarına g6re uyarlamak isteyen eğitimciler için 6nemli bir endişe kaynağı olmaya devam ediyor.

Bu teknolojik ve pedagojik değişimlere ek olarak, bu yeni ortamda eğitimcilerin rol6 de bir d6n6ř6m geçirmektedir. 6đretmenlerin geleneksel eğitmenlerden ziyade 6đrenmeyi kolaylaştırıcı olmaları giderek daha fazla bekleniyor. Bu değişim, eğitimcilerin teknolojiyi benimsemesi, bilgi yaratmada 6đrencilerle iş birliği yapması ve 6đrencileri gelecek için beceriler geliştirmede desteklemesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bilginin doğrusal bir şekilde sunulduğu geleneksel 6đretmen merkezli modelin yerini, aktif 6đrenmeyi ve eleştirel d6ř6nmeyi teşvik etmek için teknolojinin faydalarından yararlanan daha dinamik, 6đrenci merkezli yaklaşımlar alıyor (Bell ve Kahrhoff, 2019). Sonuç olarak, eğitimciler s6rekli gelişen bir dijital ortama uyum sağlayabilen esnek bir zihniyet geliştirmelidir. Ek olarak, evrimii

forumlar ve dijital portföyler gibi işbirlikçi araçların entegrasyonu, akran etkileşimini teşvik edecet ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyecektir.

Z Kuşağı'nın Anında Deneyim Kültürü'nün etkisi sınıfla sınırlı değil; Daha geniş eğitim ekosistemine yayılarak eğitim içeriğinin nasıl üretildiğini, tüketildiğini ve paylaşıldığını etkiler. Çevrimiçi öğrenme platformlarının ve kitlesel açık çevrimiçi kursların (MOOC'ler) yükselişi, eğitimi demokratikleştirdi ve öğrenmeyi herkes için, her yerde, her zaman erişilebilir hale getirdi. Bu değişimin geleneksel eğitim kurumları için derin etkileri vardır, çünkü artık Z Kuşağı öğrencilerinin tercihlerine ve ihtiyaçlarına hitap eden bir dizi alternatif eğitim yolu ile rekabet etmek zorundadırlar (Garrison ve Anderson, 2003).

Bu değişiklikler ortaya çıktıkça, eğitimin dijital çağı tanımlayan değişen beklentilere ve teknolojik gelişmelere yanıt olarak gelişmesi gerektiği giderek daha açık hale geliyor. Eğitim modellerinin Z kuşağının taleplerini karşılayacak şekilde uyarlanması, yalnızca yeni araç ve teknolojileri entegre etmekle ilgili değil, aynı zamanda öğretme ve öğrenmenin temel ilkelerini yeniden düşünmekle de ilgilidir. Kurumlar, Z Kuşağı'nın değer verdiği esnekliği ve aciliyeti benimserken eğitim deneyimlerinin bütünlüğünü nasıl koruyacaklarını düşünmelidir. Bu, eğitimin geleceğini şekillendiren kültürel, bilişsel ve teknolojik değişimlerin daha derin bir şekilde anlaşılmasını gerektirir (Kimmons ve Veletsianos, 2018). Ek olarak, eğitimciler, öğrencilerin becerilerini ve öğrenme sonuçlarını etkili bir şekilde değerlendirmek için hem geleneksel hem de dijital yöntemleri içeren incelikli bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmelidir. Odak noktası, ezberlemeden üst düzey düşünmeyi teşvik etmeye ve bilgiyi dinamik, gerçek dünya bağlamlarında uygulama becerisine kaymalıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, M., & Jiang, J. (2021). *Teens, social media, and technology 2021*. Pew Research Center.
- Barnes & Noble College. (2018). *Getting to know Gen Z: Exploring middle and high schoolers' expectations for higher education*. Barnes & Noble College Insights.
- Bell, D., & Kahrhoff, K. (2019). The changing role of the teacher in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 335-350. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09759-4>
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W.W. Norton & Company.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>
- Deloitte. (2020). 2020 Global Human Capital Trends. *Deloitte Insights*.
- Google. (2019). Gen Z insights: The new wave of digital natives. *Google Think Insights*.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.

- Huang, W., Roscoe, R. D., Johnson-Glenberg, M. C., & Craig, S. D. (2020). Immersive virtual reality for science learning: Design, implementation, and evaluation. *Journal of Educational Computing Research*, 58(5), 870-895.
- Kimmons, R., & Veletsianos, G. (2018). The role of technology in shaping educational practices and the learning experiences of students. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 1-15.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- McCrindle, M. (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. McCrindle Research.
- McSpadden, K. (2015). You now have a shorter attention span than a goldfish. *Time*.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2012/11/02/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Pew Research Center. (2021). Internet/broadband fact sheet. *Pew Research Center*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. MIT Press.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z: A century in the making*. Routledge.
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-40.
- Twenge, J. M. (2017). *Igen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us*. Atria Books.
- Wajcman, J. (2015). *Pressed for time: The acceleration of life in digital capitalism*. University of Chicago Press.
- World Economic Forum. (2021). *The future of jobs report 2021*. World Economic Forum.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

EĞİTİMDE YERELLEŞME VE KÜRESELLEŞME ARASINDAKİ ÇATIŞMASI

Emine Babaoğlu⁵⁴, Ejder Çelik⁵⁵,

ÖZET

Eğitimde yerelleşme ve küreselleşme arasındaki gerilim, dünya ülkeleri ölçeğinde yerel ihtiyaçlar bağlar ve küresel standartlaşma baskılarının oluşturduğu gerilim ortamında eğitim sistemlerinin düzenlenmesinde ortaya çıkan zorluklar bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma, küresel eğitim politikalarının ve uygulamalarının yerel eğitim gelenekleri, değerleri ve öncelikleri ile nasıl kesiştiğine ve çoğu zaman bunlara karşı alınan önlemlere odaklanarak bu çatışmanın dinamiklerini araştırmaktadır. Bu araştırmanın önemi, küresel eğilimler ve yerel gerçekler arasındaki karmaşık etkileşime ışık tutmanın ve daha dengeli, koşullara duyarlı eğitim politikalarını bilgilendirebilecek bakış açıları sunmanın gerekliliğinde yatmaktadır.

Küreselleşmenin yerel eğitim kimliklerini ve uygulamalarını zayıflatabilecek homojenleştirici etkilerine odaklanan eğitim sosyolojisi tartışmaları mevcuttur. Bu tartışmalar içerisinde bir tarafta yerelleştirme çabaları, kültürel mirasın korunması ve belirli topluluk ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olarak görülmektedir. Bununla birlikte, yerelleştirici ve küreselleştirici güçler arasındaki etkileşim sadece karşıt değildir; aynı zamanda müzakere, adaptasyon ve hibridizasyon da sağlıklı etkileşimin diğer yönü olarak ifade edilebilir. Bu araştırma, özellikle hızlı teknolojik gelişmeler ve artan küresel bağımlılığın damgasını vurduğu bir çağda, eğitim sistemlerinin bu gerilimleri nasıl yönettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Küresel eğitim politikalarının yerel bağlamlara uyarlanması, eğitimciler ve politika yapıcılar için büyük bir zorluk teşkil ederken, bu süreçte kültürel kimliklerin korunması ve eğitimde eşitliğin sağlanması önemlidir.

Bu çalışma, küreselleşmenin yerel eğitim sistemleri üzerindeki etkisini, program geliştirme, öğretmen eğitimi ve öğrenci değerlendirme konuları üzerine odaklanarak incelemektir. Yerel eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından küresel eğitim eğilimlerine direnmek, uyum sağlamak veya entegre etmek için kullanılan stratejileri sergilemeye çalışmaktadır. Ek olarak, çalışma, eğitimde hem küreselleşmenin hem de yerelleşmenin potansiyel yararlarını ve dezavantajlarını vurgulamayı ve bunların eğitimde eşitlik, kalite ve kültürel sürdürülebilirlik üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Doküman analizi ve rapor incelemelerine dayanan bu araştırma, küresel standartlar ile yerel ihtiyaçlar arasında denge kurarak kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı eğitim ortamlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitimciler ve paydaşlar için yeni perspektifler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu çalışma, farklı eğitim sistemlerinde yerelleşme ve küreselleşme dinamiklerinin nasıl işlediğine dair karşılaştırmalı bir perspektif sunacaktır. Özellikle, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde kültürel faktörlerin rolü ve küresel standartlarla entegrasyon süreçlerinde ortaya çıkan zorluklar ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, küreselleşme, yerelleşme, eğitim politikası, kültürel sürdürülebilirlik, program geliştirme.

⁵⁴ Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü - Yozgat,, emine.babaoglan@bozok.edu.tr

⁵⁵ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü - Yozgat, ejder65celik@gmail.com

THE CONFLICT BETWEEN LOCALIZATION AND GLOBALIZATION IN EDUCATION

ABSTRACT

The tension between decentralization and globalization in education has become a critical area of study as education systems around the world grapple with the pressures of global standardization as they seek to address local needs and cultural contexts. This study explores the dynamics of this conflict, focusing on how global education policies and practices intersect with, and often challenge local educational traditions, values, and priorities. The importance of this research lies in its potential to shed light on the complex interplay between global trends and local realities, and to offer insights that can inform more balanced and context-sensitive education policies.

The study is situated within a broader discourse on the sociology of education, where the forces of globalization are often seen as homogenizing effects that can undermine local educational identities and practices. Conversely, localization efforts are seen as essential for the preservation of cultural heritage and the fulfillment of specific community needs. However, the interaction between these two forces is not just opposite; It also replaces negotiation, adaptation and hybridization. This research aims to uncover how education systems manage these tensions, especially in an era marked by rapid technological advances and increasing global interconnectedness. While adapting global education policies to local contexts poses a major challenge for educators and policymakers, it is critical to protect cultural identities and ensure equality in education.

The main objective of this study is to examine the impact of globalization on local education systems, with a focus on curriculum development, teacher training, and student evaluation. It seeks to identify strategies used by local educators and policymakers to resist, adapt, or integrate global educational trends. Additionally, the study aims to highlight the potential benefits and drawbacks of both globalization and localization in education, as well as provide a comprehensive understanding of their impact on educational equity, quality, and cultural sustainability.

Using a mixed-methods approach, including case studies, interviews, and document analysis, this research will provide a rich and contextual understanding of the localization-globalization conflict in education. The findings are expected to contribute to the ongoing debate on how to achieve a harmonious balance between global standards and local needs, and ultimately provide practical recommendations for policymakers, educators, and stakeholders committed to fostering inclusive and culturally responsive educational environments. Furthermore, this study will provide a comparative perspective on how the dynamics of localization and globalization operate in different educational systems. In particular, the role of cultural factors in shaping education policies and the challenges that arise in integration processes with global standards will be discussed in detail.

Keywords: education, globalization, localization, educational policy, cultural sustainability, curriculum development.

1. GİRİŞ

Eğitimde yerelleşme ve küreselleşmenin kesişimi, son yıllarda daha geniş toplumsal ve kültürel dinamikleri yansıtan kritik bir konu haline gelmiştir. Teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerle kolaylaşan küreselleşmenin yükselişi, giderek daha fazla birbirine bağlı eğitim sistemlerine yol açmıştır. Eğitim

modelleri daha standart hale geldikçe, yerel ihtiyaçlar ve küresel zorunluluklar arasındaki gerilim daha belirgin hale gelmeye başlamıştır. Bu çatışma, küresel eğitim eğilimlerini yerel kültürel ve eğitimsel değerlerin korunmasıyla dengelemeye çalışan eğitimciler, politika yapıcılar ve kurumlar için bir zorluk teşkil etmektedir. Küresel eğitim standartlarının benimsenmesi, yerel eğitim sistemlerinin kültürel bağlamlarla uyumsuz hale gelme riski taşıyabilmektedir. Bu durum, eğitimde homojenleşmeye yol açarak, yerel toplumların özgün kimliklerini ve ihtiyaçlarını göz ardı etme tehlikesini beraberinde getirmektedir.

Küreselleşme, inkâr edilemez bir şekilde eğitime önemli değişiklikler getirmiş, uluslararası iş birliği, kültürler arası değişim ve çok çeşitli bilgi ve kaynaklara erişim fırsatları sunmuştur. Küresel eğitim girişimleri sayesinde, öğrenciler farklı bakış açılarına maruz kalmış ve rekabetçi, birbirine bağlı bir dünya için hazırlanmışlardır. Aynı zamanda, küreselleşme genellikle eğitim içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin homojenleşmesini teşvik etmekte ve bu da ulusal eğitim sistemlerinde derinden kökleşmiş yerel uygulamaları ve kültürel kimlikleri zayıflatabilmektedir.

Öte yandan, eğitimde yerelleştirme, eğitim uygulamalarının belirli bir bölge veya ülkenin kültürel, sosyal ve tarihi bağlamına uyacak şekilde uyarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Yerel dilleri, gelenekleri ve toplumsal ihtiyaçları yansıtan müfredatı güçlendirmektedir. Yerelleşme savunucuları, eğitimin hizmet ettiği topluluğun kendine özgü kültürel kimliğine dayanması gerektiğini ve öğrencilerin yaşanmış deneyimleri ve yerel değerlerle etkileşime giren bir düzen içinde öğrenmelerini sağlaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte, yerelleştirme uygulamaları aynı zamanda zorluklar da ortaya çıkarmaktadır. Yerel kültürel bağıntıyı vurgulamak çok önemli olsa da daha geniş fikir ve bilgi alışverişinin önünde engeller oluşturabilir. Yerelleştirilmiş eğitim sistemleri, öğrencilerin uluslararası standartlara ve uygulamalara maruz kalmalarını sınırlayarak kendilerini küresel eğilimlerden soyutlanmış bulabilir. Bu soyutlanma, öğrencilerin küresel iş piyasasında rekabet etme yeteneklerini potansiyel olarak engelleyebilir ve küresel sorunları anlamalarını sınırlayabilir. Bu anlamda, eğitim sisteminin hem küresel hem de yerel etkilere uyum sağlamak için önemli reformlar geçirmekte olduğu gelişmekte olan ülkelerde eğitimde yerelleşme ve küreselleşme arasındaki kutuplaşma belirgindir.

Bu çalışma, eğitimde yerelleşme ve küreselleşme arasındaki kutuplaşma boyutuna varan ayrışmayı incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, küreselleşmiş eğitimin ve yerelleştirilmiş eğitimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini inceleyerek, bu güçlerin nasıl etkileşime girdiğine ve eğitim sonuçlarını nasıl etkilediğine dair kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın önemi, küresel ve yerel güçler arasındaki ekonomi, kültür, siyaset ve din gibi gerilim noktaları içerisinde belki de en önemlisi olan eğitim kurumunu ele almasında yatmaktadır. Çalışma, küreselleşme ve yerelleşmenin dinamiklerini inceleyerek, öğrencileri yerel kültürel bağlamlara ve

eğitim geleneklerine yaklaştıran eğitim anlayışıyla, küresel gelişmeleri takip etmesi arasındaki denge noktasını vurgulamaya çalışmaktadır.

Küreselleşmiş eğitimin olumlu yönleri arasında bilgiye erişimin artması, küresel yeterliliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin çeşitli ve birbirine bağlı bir dünyaya hazırlanması yer alır. Küreselleşmiş eğitim, iş birliğini, yeniliği ve çeşitli öğretim yöntemlerine ve öğrenme kaynaklarına ulaşma ortamlarını hazırlar. Öğrencileri eleştirel düşünmeye ve karmaşık, çok yönlü küresel meselelerle ilgilenmeye teşvik ederek küresel vatandaşlık ve sorumluluk duygusunu teşvik eder.

Bununla birlikte, küreselleşmiş eğitimin olumsuz yönleri de belirgindir. Küreselleşme genellikle, farklı bölgelerde standartlaştırılmış müfredat ve öğretim yöntemlerinin uygulandığı, herkese uyan tek bir eğitim yaklaşımına itibar eder. Bu tutum, yerel bilgi ve uygulamalara verilen değeri etkileyerek kültürel çeşitliliği marjinalleştirebilir ve belirli bölgesel bakış açılarının üretebileceği eleştirel düşüncenin gelişimini sınırlayabilir. Ayrıca, öğrencileri küreselleşmiş bir işgücüne hazırlamaya odaklanmak, öğrencilerin daha geniş eğitimsel ve kültürel gelişiminden ziyade ekonomik sonuçlara öncelik veren bir anlayışı hakim kılabilir. Buna karşılık, eğitimde yerelleştirme, yerel kimlikleri, dilleri ve kültürleri korumaya ve teşvik etmeye odaklanır. Öğrencilerin günlük yaşamları ve deneyimleriyle uyumlu, çevre etkileşimli öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Yerelleştirilmiş eğitim sistemlerinin, topluluk değerlerini ve sosyal öncelikleri müfredata entegre etme olasılığı daha yüksektir ve öğrenciler ile eğitimleri arasında daha derin bir bağlantı kurabilmektedir. Bununla birlikte, yerel bağlamlara bu odaklanma bazen küresel bakış açılarıyla etkileşim eksikliğine ve küresel işgücünün talepleri için yetersiz hazırlıkla sonuçlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, eğitimde yerelleşmenin ve küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönleri bu çalışmada iki yaklaşım arasındaki etkileşimi analiz ederek, eğitim sistemlerinin kültürel koruma ve küresel entegrasyonun karmaşıklıklarını nasıl yönetebileceğine dair bakış açıları sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca, eğitimin hem yerel olarak anlamlı hem de küresel olarak ilgili kalmasını sağlayarak dengeli bir yaklaşıma ulaşmak için potansiyel stratejileri araştıracaktır. Bu analiz yerelleşme ve küreselleşmenin güçlü yönlerini uyumlu hale getiren, tüm öğrencilerin hızla değişen bir dünyada başarılı olmalarını sağlayan kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim sistemini öneren bir çerçeve oluşturmaktadır.

2. Eğitimde Yerelleşme ve Küreselleşme Arasındaki Kutuplaşma

Eğitim, yerelleşme ve küreselleşmenin iki baskın paradigma olarak ortaya çıkmasıyla uzun zamandır rakip ideolojiler için bir savaş alanı olmuştur. Yerelleştirme yaklaşımı, kültürel kimliğin, yerel geleneklerin ve bölgeye özgü bilgi sistemlerinin korunmasını ifade eder (Robertson ve Dale, 2015, s. 133). Buna karşılık, küreselci yaklaşım, öğrencileri küreselleşmiş bir dünyada gelişmeye hazırlayan

standartlaştırılmış, birbirine bağlı bir eğitim çerçevesini savunur (Bahar, 2018, s. 52). Bu iki yaklaşım, birbirini dışlamasa da, amaçları, metodolojileri ve sonuçları bakımından sıklıkla çatışır. Bu bildiri, eğitimde ademi merkezîyetçilik ve küreselleşme arasındaki gerilimleri araştırmakta, bunların felsefi temellerini, pratik çıkarımlarını ve etkileşimlerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sonuçlarını vurgulamaktadır. Eğitimde yerelleştirme, öğrenmenin bağlama özgü olması ve yerel topluluğun değerlerini, tarihini ve ihtiyaçlarını yansıtması gerektiği inancına dayanır. Savunucular, bu yaklaşımın sosyal uyum ve bireysel refah için çok önemli olan bir kimlik ve aidiyet duygusunu beslediğini savunuyorlar (Bray, 2020, s. 77). Örneğin, Yeni Zelanda'daki Maoriler veya Kanada'daki İlk Milletler tarafından uygulananlar gibi yerli eğitim sistemleri, geleneksel bilgiye, dillere ve kültürel uygulamalara öncelik verir (Battiste, 2013, s. 89). Bu sistemler, mirası korumak ve yerel halkın karşılaştığı benzersiz zorlukları ele almak için hayati önem taşır. Bununla birlikte, yerelleştirme eleştirmenleri, yerel bağlama aşırı vurgu yapılmasının izolasyonculuğa yol açabileceğini ve öğrencilerin küresel bakış açılarına ve fırsatlara maruz kalmasını sınırlandırabileceğini savunuyor (Altbach, 2016, s. 104).

Öte yandan, eğitimde küreselleşme, öğrencileri giderek daha fazla birbirine bağlı bir dünyaya hazırlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım, küresel olarak rekabetçi bir işgücü yaratmayı amaçlayan Uluslararası Bakalorya (IB) müfredatı veya Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi evrensel standartları vurgular (OECD, 2019, s. 21). Küreselleşmenin savunucuları, standartlaştırılmış bir eğitim sisteminin hareketliliği, yeniliği ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiğini savunuyorlar (Schleicher, 2018, s. 39). Örneğin, Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler, yüksek akademik performans ve uluslararası tanınırlık sağlayarak küresel standartları müfredatlarına başarıyla entegre etmişlerdir. Ancak eleştirmenler, küreselleşmenin kültürel çeşitliliği aşındırabileceğini, yerel bilgiyi marjinalleştirebileceğini ve gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki eşitsizlikleri daha da kötüleştirebileceğini savunuyor (Tikly, 2001, s. 115).

Yerelleşme ve küreselleşme arasındaki çatışma özellikle dil eğitiminde belirgindir. Yerelleşmenin savunucuları, kültürel mirası korumak ve topluluklar içinde etkili iletişimi sağlamak için ana dillerde öğretimin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, UNESCO (2021), okuryazarlık oranlarını ve akademik sonuçları iyileştirmede anadili öğretiminin rolünü vurgulamıştır. Buna karşılık, küreselleşmenin savunucuları, öğrencilerin uluslararası fırsatlara erişimini artırmak için İngilizce gibi baskın küresel dillerin öğretime öncelik vermektedir (Phillipson, 2016, s. 48). Bu gerilim, İngilizce eğitime yönelik baskının bölgesel dillerin ve kültürlerin marjinalleşmesi hakkında tartışmalara yol açtığı Hindistan gibi ülkelerde belirgindir (Annamalai, 2018, s. 72).

Bir diğer çatışma alanı da müfredat tasarımıdır. Yerelleştirilmiş müfredat, toplulukla derin bir bağlantı oluşturmak için genellikle yerel tarih, coğrafya ve edebiyat gibi bölgeye özgü içeriğe odaklanır (Sobe, 2017, s. 95). Örneğin, Güney Afrika'da apartheid sonrası eğitim reformları, yerli bilgi sistemlerini

müfredatı dahil etmeye çalıştı (Chisholm, 2019, s. 64). Tersine, küreselleşmiş müfredat, küresel rekabet gücü için gerekli görülen bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) gibi evrensel konuları vurgulamaktadır (Marginson, 2020, s. 122). Politika yapıcılar, yerel alaka düzeyi ihtiyacı ile küresel hazırlık talebi arasında denge kurmaya çalışırken, bu ayrışma gerginlikler yaratabilir.

Teknolojinin rolü, yerelleşme-küreselleşme tartışmasını daha da karmaşık hale getiriyor. Dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar, küresel bilginin yayılmasını kolaylaştırmıştır, ancak aynı zamanda yerel içeriği gölgede bırakma riski de taşımaktadır (Selwyn, 2016, s. 86). Örneğin, Harvard ve MIT gibi kurumlar tarafından sunulan Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOC'ler) birinci sınıf eğitime erişim sağlar, ancak genellikle bağlama özgü alaka düzeyinden yoksundur (Zancanaro vd., 2018, s. 48). Aynı zamanda, Afrikalı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kurslar sunan Afrika Sanal Üniversitesi gibi girişimlerde görüldüğü gibi, yerelleştirmeyi teşvik etmek için teknolojiden yararlanılabilir (Diallo, Thuo ve Wright, 2019, s. 37). Buradaki zorluk hem yerel hem de küresel eğitim hedeflerini desteklemek için teknolojiden yararlanmakta yatmaktadır. Yerelleşme-küreselleşme dinamiklerinin şekillenmesinde ekonomik kaygılar da önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmekte olan ülkeler, yabancı yatırımı çekmek ve küresel ekonomiye katılmak için genellikle küresel eğitim standartlarını benimseme baskısıyla karşı karşıya kalmaktadır (Carnoy, 2017, s. 57). Ancak bu, yoksulluğun ele alınması veya eğitime erişimin iyileştirilmesi gibi yerel önceliklerin pahasına olabilir. Örneğin, Latin Amerika'da, neoliberal eğitim reformlarına yönelik baskı, okulların özelleştirilmesine ve küresel müfredatın benimsenmesine yol açmıştır, bu da genellikle kamu eğitim sistemleri pahasına olmuştur (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016, s. 73). Bu, protestolara ve yerelleştirilmiş, topluluk odaklı yaklaşımlara geri dönüş çağrılarını yol açtı.

Bu çatışmalara rağmen, eğitimde ademi merkeziyetçilik ve küreselleşme arasında başarılı bir entegrasyon örneği vardır. Küresel standartları yerel uyarlamalarla birleştiren "küreselleşme" kavramı, ileriye dönük potansiyel bir yol sunmaktadır (Robertson and Dale, 2015, s. 54). Örneğin, Japonya'da hükümet, Japon kültürü ve değerlerinin unsurlarını birleştirirken küreselleşmiş bir müfredat uygulamıştır. Benzer şekilde, İskandinav'da eğitim sistemleri, eşitlik ve toplum katılımına güçlü bir vurgu yaparak küresel rekabet gücünü dengeler (Simons, Lundahl ve Serpieri, 2021, s. 91). Bu örnekler, esneklik ve kapsayıcılık taahhüdü olması koşuluyla iki yaklaşımı uzlaştırmanın mümkün olduğunu göstermektedir.

3. Positive and Negative Aspects of Globalized Education

Eğitimin küreselleşmesi, teknolojik gelişmeler, ekonomik karşılıklı bağımlılık ve insanların ve fikirlerin artan hareketliliği tarafından yönlendirilen 21. yüzyılın tanımlayıcı bir özelliği haline geldi. Bu eğilim, artan uluslararası öğrenci sayısında, sınır ötesi eğitim ortaklıklarında ve Uluslararası Bakalorya (IB) ve

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi küresel müfredatların benimsenmesinde yansıtılmaktadır. UNESCO'ya (2021) göre, yurtdışında okuyan öğrenci sayısı 2000 yılından bu yana iki kattan fazla artarak 2019'da 6 milyonun üzerine çıktı. Benzer şekilde, OECD (2020) şu anda 79 ülkenin PISA'ya katıldığını ve bunun küresel eğitim standartlarına doğru önemli bir kaymayı temsil ettiğini bildirmektedir. Bilim adamları, küreselleşmenin bilgi alışverişini kolaylaştırırken, aynı zamanda Batılı eğitim paradigmalarını yerel bilgi sistemlerine göre önceliklendirme riski taşıdığını savunuyorlar (Altbach, 2015). Eğitimin küreselleşmesi, bilgiye erişimin artması ve ekonomik fırsatların iyileştirilmesi de dahil olmak üzere çok sayıda fayda sağlarken, aynı zamanda kültürel homojenleşme, eşitsizlik ve yerel eğitim geleneklerinin erozyonu ile ilgili endişeleri de artırmaktadır. Bu bildiri, küreselleşen eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmakta ve etkisine dengeli bir bakış açısı sunmaktadır.

Küreselleşen eğitimin en önemli olumlu yönlerinden biri, yüksek kaliteli eğitim kaynaklarına ve fırsatlarına erişimin artmasıdır. Kitleleş Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOC'ler) ve uluslararası iş birlikleri gibi girişimler sayesinde, uzak veya yetersiz hizmet alan bölgelerden gelen öğrenciler birinci sınıf eğitime erişebilir. Örneğin, Coursera ve edX gibi platformlar, Harvard ve MIT gibi prestijli kurumlardan kurslar sunarak dünya çapında milyonlarca öğrenciye ulaşıyor. Eğitimin bu demokratikleşmesi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki uçurumu kapatma ve küresel eşitliği teşvik etme potansiyeline sahiptir. Ek olarak, eğitimin küreselleşmesi, kültürler arası anlayışı ve iş birliğini teşvik ederek öğrencileri çeşitli, çok kültürlü ortamlarda çalışmaya hazırlar. Bu, iklim değişikliği ve halk sağlığı krizleri gibi küresel zorlukların uluslararası iş birliği gerektirdiği bir dünyada özellikle önemlidir (Marginson, 2019).

Küreselleşen eğitimin bir başka olumlu yönü de küresel olarak eğitimin kalitesini artırabilecek evrensel standartlara ve en iyi uygulamalara yapılan vurgudur. PISA ve IB müfredatı gibi programlar, ülkeleri kanıta dayalı öğretim yöntemlerini ve titiz değerlendirme sistemlerini benimsemeye teşvik eder. Örneğin, PISA'da sürekli olarak üst sıralarda yer alan Finlandiya ve Singapur gibi ülkeler, eğitimde mükemmellik için model haline geldi. Ülkeler, küresel standartlarla kıyaslama yaparak iyileştirme alanlarını belirleyebilir ve öğrenci sonuçlarını iyileştiren reformları uygulayabilir. Ayrıca, eğitimin küreselleşmesi, sınırlar arasında fikir ve uygulama alışverişini kolaylaştırarak yeniliği teşvik eder. Bu, dünya çapında öğrencilere fayda sağlayan yeni pedagojik yaklaşımların, teknolojilerin ve müfredatın geliştirilmesine yol açabilir (Schleicher, 2018).

Bu faydalara rağmen, eğitimin küreselleşmesinin, özellikle kültürel homojenleşme ve yerel geleneklerin erozyonu açısından önemli olumsuz yönleri de vardır. Küresel eğitim standartları ve uygulamaları benimsedikçe, yerel dillerin, tarihlerin ve bilgi sistemlerinin marjinalleştirilmesi riski vardır. Örneğin, birçok küreselleşmiş eğitim sisteminde eğitim dili olarak İngilizce'nin hakimiyeti, yerli dillerin azalmasına yol açmıştır. UNESCO (2016), küresel nüfusun %40'ının ana dillerinde eğitime erişimi

olmadığını ve bunun da öğrenmeyi ve kültürel korumayı engelleyebileceğini tahmin ediyor. Phillipson (2009) gibi bilim adamları, dilsel emperyalizmin küreselleşmiş eğitimin doğasında var olan bir risk olduğunu, çünkü İngilizce'nin genellikle yerli diller pahasına baskın eğitim dili haline geldiğini savunuyorlar.

Ekonomik eşitsizlik, eğitimin küreselleşmesi ile ilişkili bir diğer önemli endişe kaynağıdır. Küreselleşmiş eğitim sistemleri hareketlilik ve ilerleme için fırsatlar sunarken, genellikle yurtdışında eğitim görebilecek veya birinci sınıf eğitim kaynaklarına erişebilecek ayrıcalıklı geçmişlere sahip öğrencileri tercih eder. Uluslararası Eğitim Enstitüsü'ne (2020) göre, uluslararası öğrencilerin çoğunluğu yüksek gelirli ülkelerden gelirken, düşük gelirli ülkelerden gelen öğrenciler yeterince temsil edilmiyor. Bu eşitsizlik, gelişmekte olan ülkelerdeki öğrenciler için genellikle erişilemeyen IB müfredatı gibi küresel eğitim programlarının yüksek maliyetleri ile daha da kötüleşmektedir. Bilim adamları, küreselleşmenin eğitim eşitsizliğini mutlaka azaltmadığını, bunun yerine daha fazla finansal imkana sahip olanlara ayrıcalık tanıyarak mevcut eşitsizlikleri derinleştirdiğini savunuyorlar (Tikly, 2001). Eğitimin ticarileşmesi, küreselleşmenin bir başka olumsuz yönüdür. Eğitim giderek küreselleştikçe, genellikle bir kamu yararından ziyade bir meta olarak muamele görmektedir. Bu, kar amacı gütmeyen eğitim kurumlarının yükselişinde ve özel şirketlerin eğitim politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmede artan etkisinde belirgindir. Örneğin, Pearson ve Microsoft gibi çok uluslu şirketler, standartlaştırılmış testler ve dijital öğrenme araçları geliştirmede önemli bir rol oynamakta ve eğitimin özelleştirilmesiyle ilgili endişeleri artırmaktadır. Eleştirmenler, bu eğilimin eşitlik yerine kâra öncelik verdiğini ve eğitimin sosyal hareketlilik ve güçlendirme için bir araç olarak rolünü baltaladığını savunuyorlar (Ball, 2012).

Küreselleşmenin öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim üzerindeki etkisi de tartışmalı bir konudur. Küreselleşmiş eğitim sistemleri genellikle öğretmenlerin yerel bağlamlarla uyumlu olmayabilecek standartlaştırılmış öğretim yöntemlerini ve değerlendirmelerini benimsemelerini gerektirir. Örneğin, öğrenci merkezli öğrenme gibi Batılı pedagojik uygulamaların yayılması, Batılı olmayan toplumların kültürel ve sosyal gerçeklerini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Bu, öğretmenler ve öğrenciler arasında bir kopukluğa yol açarak etkili öğrenmeyi engelleyebilir. Freire (2000) gibi bilim adamları, öğretmenleri yerel gelenekleri ve topluluk bilgilerini öğretimlerine dahil etme konusunda güçlendiren bağlam temelli pedagojileri savunmaktadır. Küreselleşmiş eğitimi teşvik etmede uluslararası kuruluşların rolü başka bir endişe alanıdır. Dünya Bankası, UNESCO ve OECD gibi kurumlar genellikle kaliteli eğitime evrensel erişimi vurgulayan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG'ler) gibi küresel eğitim gündemlerini savunur. Bu girişimler toplumsal cinsiyet eşitliği ve okuryazarlık gibi kritik konulara dikkat çekerken, aynı zamanda yerel bağlamları ihmal eden herkese uyan tek bir yaklaşım dayatmakla da eleştirildiler. Örneğin, eğitim kalitesinin bir ölçüsü olarak standartlaştırılmış testlere yapılan vurgu, kültürel

farklılıkları ve yerel öncelikleri hesaba katmadığı için sorgulanmıştır (Alexander, 2020). Bu eleştirileri ele almak, küresel eğitim politikasına daha incelikli ve kapsayıcı bir yaklaşım gerektirir.

Bu zorluklara rağmen, küresel ve yerel eğitim uygulamaları arasında başarılı entegrasyon örnekleri vardır. Küresel standartları yerel uyarlamalarla birleştiren "glokalizasyon" kavramı, ileriye dönük potansiyel bir yol sunuyor. Örneğin, Japonya'da hükümet, Japon kültürü ve değerlerinin unsurlarını da dahil ederken küreselleşmiş bir müfredat uygulamıştır. Benzer şekilde, İskandinavya'da eğitim sistemleri, eşitlik ve toplum katılımına güçlü bir vurgu yaparak küresel rekabet gücünü dengeler. Bu örnekler, esneklik ve kapsayıcılık taahhüdü olması koşuluyla, küresel ve yerel eğitim hedeflerini uzlaştırmının mümkün olduğunu göstermektedir (Robertson ve Dale, 2015).

4. Eğitimde yerelleştirmenin olumlu ve olumsuz yönleri

Eğitim yerelleştirmesi, eğitim sistemlerini, müfredatı ve uygulamaları belirli toplulukların kültürel, dilsel ve sosyo-ekonomik bağlamlarıyla uyumlu hale getirme sürecini ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin çok çeşitli ihtiyaçlarını ele alırken yerel gelenekleri, dilleri ve bilgi sistemlerini korumanın önemini vurgulamaktadır. UNESCO'ya (2016) göre, küresel nüfusun %40'ından fazlası ana dillerinde eğitime erişimden yoksundur, bu da kapsayıcılığı ve ilişki düzeyini sağlamak için yerelleştirilmiş yaklaşımlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Yerelleştirme genellikle küreselleşmenin homojenleştirici etkilerine bir yanıt olarak görülür ve marjinal toplulukları güçlendirmenin ve kültürel çeşitliliği sürdürmenin bir yolunu sunar. Bununla birlikte, yerelleştirmenin sayısız faydası olsa da potansiyel izolasyon ve kaynak kısıtlamaları gibi zorluklar da sunar. Bu bildiri, eğitim yerelleştirmesinin olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmakta ve dünya çapında eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin kapsamlı bir analizini sunmaktadır.

Eğitim yerelleştirmesinin en önemli olumlu yönlerinden biri, kültürel kimliği koruma ve teşvik etme yeteneğidir. Yerel dilleri, tarihleri ve gelenekleri müfredata dahil ederek, yerelleştirilmiş eğitim sistemleri öğrenciler arasında aidiyet ve gurur duygusunu pekiştirir. Örneğin, Yeni Zelanda'da Maori dili ve kültürünün ulusal müfredata entegrasyonu, yerli bilgi ve uygulamaların yeniden canlandırılmasında etkili olmuştur (Smith, 2019). Benzer şekilde, Hindistan'da Ulusal Eğitim Politikası (NEP) 2020, anadilde eğitimin önemini ve bölgesel sanat ve tarihlerin dahil edilmesini vurgulamaktadır (Hindistan Hükümeti, 2020). Bu çabalar yalnızca kültürel korumayı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda akademik sonuçları da iyileştirir, çünkü öğrenciler öğrenme yaşadıkları deneyimlerle ilgili olduğunda daha fazla meşgul olurlar (Mohanty, 2019). Eğitim yerelleştirmesinin bir diğer olumlu yönü de eşitsizlikleri ele alma ve eğitime erişimi iyileştirme potansiyelidir. Yerelleştirilmiş yaklaşımlar genellikle marjinal toplulukların ihtiyaçlarına öncelik vererek eğitimin kapsayıcı ve erişilebilir olmasını sağlar. Örneğin, Sahra altı Afrika'da, uzak bölgelerdeki çocuklara eğitim sağlamak için toplum temelli okullar kurulmuştur ve genellikle yerel dilleri ve gelenekleri müfredata dahil etmektedir. Eğitim için Küresel

Ortaklık'a (2021) göre, bu tür girişimler, yetersiz hizmet alan bölgelerde kayıt oranlarını önemli ölçüde artırdı ve okulu bırakma oranlarını azalttı. Eğitimin yerelleştirilmesi, yerel bağlamlara odaklanarak, örgün eğitim sistemleri ile marjinal toplulukların gerçekleri arasındaki boşluğu doldurabilir ve sosyal eşitliği teşvik edebilir (Pinnock, 2009).

Eğitim yerelleştirmesi aynı zamanda öğrenmenin alaka düzeyini ve uygulanabilirliğini de artırır. Müfredat yerel bağlamlara göre uyarlandığında, öğrenciler topluluklarına özgü zorlukları ve fırsatları ele almak için daha donanımlı olurlar. Örneğin, tarım bölgelerinde, yerelleştirilmiş eğitim sistemleri genellikle çiftçilik teknikleri ve sürdürülebilir uygulamalar konusunda pratik eğitimi içerir ve öğrencileri geçim kaynaklarına doğrudan uygulanabilir becerilerle donatır (Kumar ve Patil, 2017). Bu yaklaşım sadece öğrenme sonuçlarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda yerel inovasyonu ve problem çözme teşvik ederek toplum gelişimine de katkıda bulunur (UNESCO, 2022). Yerelleştirme, eğitimi yerel ihtiyaçlarla uyumlu hale getirerek öğrenmenin anlamlı ve etkili olmasını sağlar. Bu faydalara rağmen, eğitim yerelleştirmesinin, özellikle kaynak kısıtlamaları ve uygulama zorlukları açısından önemli olumsuz yönleri de vardır. Yerelleştirilmiş müfredatın geliştirilmesi ve sürdürülmesi, düşük gelirli ülkeler için bir engel teşkil edebilecek öğretmen eğitimi, materyal ve altyapıya önemli yatırımlar gerektirir. Örneğin, Afrika ve Asya'nın birçok yerinde, kaynak ve uzmanlık eksikliği, yerelleştirilmiş eğitim sistemlerini etkili bir şekilde uygulama çabalarını engellemiştir (Brock-Utne, 2000). Ek olarak, yerelleştirilmiş yaklaşımlar genellikle küresel standartlara ve rekabetçiliğe öncelik veren politika yapıcılarının ve paydaşların direnciyle karşılaşmaktadır (Bahar, 2008). Bu gerilim, yerelleştirme çabalarının etkinliğini baltalayarak parçalı eğitim politikalarına ve uygulamalarına yol açabilir.

Eğitimde yerelleştirmenin bir diğer olumsuz yönü, tecrit edilme riski ve küresel bakış açılarının sınırlı maruz kalmadır. Yerelleştirilmiş eğitim sistemleri kültürel koruma ve alaka düzeyini vurgularken, öğrencilerin küresel bilgi ve fırsatlara maruz kalmalarını istemeden sınırlandırabilir. Örneğin, yüksek oranda yerelleştirilmiş sistemlerdeki öğrenciler, İngilizce gibi küresel dillerde yeterlilikten yoksun olabilir ve bu da uluslararası akademik ve profesyonel ortamlara katılma yeteneklerini engelleyebilir (Erling ve Seargeant, 2013). Bu durum özellikle kültürler arası anlayış ve iş birliğinin giderek daha önemli hale geldiği küreselleşmiş bir dünyada endişe vericidir. Yerel uygunluk ile küresel hazır bulunuşluk arasında denge kurmak, eğitimin yerelleştirilmesi için önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir (Tikly, 2001).

Genellikle yerelleştirme ile ilişkilendirilen eğitimin ademi merkeziyetçiliği, kalite kontrol ve standardizasyon açısından da zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Ademi merkeziyetçilik, yerel ihtiyaçlara daha fazla esneklik ve yanıt verebilirlik sağlarken, eğitim kalitesi ve sonuçlarında tutarsızlıklara yol açabilir. Örneğin, Endonezya ve Hindistan gibi ülkelerde, merkezi olmayan eğitim sistemleri, kentsel ve kırsal alanlar arasında önemli eşitsizliklere yol açmıştır ve kırsal okullar genellikle yüksek kaliteli eğitim

sunmak için kaynak ve uzmanlıktan yoksundur (Amirrachman vd., 2008; Govinda ve Bandyopadhyay, 2010). Bu, merkezi olmayan sistemlerde hesap verebilirliği ve eşitliği sağlamak için sağlam mekanizmalara olan ihtiyacı vurgulamakta ve tüm öğrencilerin bulundukları yerden bağımsız olarak kaliteli eğitime erişmelerini sağlamaktadır.

Eğitimde yerelleşmede öğretmenlerin rolü de bir diğer kritik konudur. Yerelleştirilmiş eğitim sistemleri, yalnızca yerel bağlamlar hakkında bilgi sahibi olmakla kalmayıp, aynı zamanda müfredatı ve pedagojileri farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama konusunda da yetenekli öğretmenler gerektirir. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme programları genellikle eğitimcileri bu zorluklara hazırlamak için gereken kaynak ve destekten yoksundur. Örneğin, gelişmekte olan birçok ülkede, öğretmenler düşük ücret almakta ve fazla çalışmaktadır, bu da yenilik yapma ve yerelleştirilmiş yaklaşımlara uyum sağlama yeteneklerini sınırlamaktadır (Moon, 2007). Bu zorlukların ele alınması, eğitimcilerin yüksek kaliteli, yerelleştirilmiş eğitim sunacak donanıma sahip olmalarını sağlamak için öğretmen eğitime ve mesleki gelişime önemli yatırımlar yapılmasını gerektirir (Villegas-Reimers, 2003).

Eğitim yerelleştirmesinin marjinal gruplar üzerindeki etkisi de tartışmalı bir konudur. Yerelleştirme, marjinal toplulukları güçlendirme potansiyeline sahip olsa da, mevcut güç dinamiklerini ve eşitsizlikleri de güçlendirebilir. Örneğin, bazı bağlamlarda, yerelleştirilmiş eğitim sistemleri, azınlık gruplarını marjinalleştirerek baskın kültüre veya dile öncelik verebilir (Skutnabb-Kangas, 2000). Bu, özellikle eğitim dili seçiminin sosyal içerme ve eşitlik üzerinde önemli etkileri olabileceği çok dilli toplumlarda belirgindir (Heugh, 2009). Yerelleştirme çabalarının kapsayıcı ve eşitlikçi olmasını sağlamak, başta marjinal gruplar olmak üzere tüm paydaşların ihtiyaçlarının ve bakış açılarının dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir (McCarty, 2003).

Bu zorluklara rağmen, yerel alaka düzeyini küresel hazırlıkla dengeleyen başarılı eğitim yerelleştirme girişimlerinin örnekleri vardır. Örneğin, Finlandiya’da eğitim sistemi, yüksek kalite ve eşitlik standartlarını korurken yerel özerkliği ve esnekliği vurgulamaktadır (Sahlberg, 2011). Benzer şekilde, Kanada’da yerli eğitim programları, geleneksel bilgi ve uygulamaları müfredata başarılı bir şekilde entegre ederek kültürel korumayı ve akademik başarıyı desteklemiştir (Battiste, 2002). Bu örnekler, kapsayıcılık ve yenilikçilik taahhüdü olması koşuluyla yerel ve küresel eğitim hedeflerini uzlaştırmının mümkün olduğunu göstermektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Küreselleşme ve Yerelleşmenin Dengelenmesi

Türk eğitim sistemi, küreselleşme ve yerelleşme arasındaki gerilimin dikkat çeken bir örneğidir. Son yıllarda, Türkiye’nin eğitim politikaları, yerel kültürel ve toplumsal değerleri korurken küresel eğilimlere uyum sağlama çabalarını bir araya getirmiştir. Bu ikili odaklanma, dinamik ve genellikle karmaşık bir

eğitim ortamı yaratarak küresel standartları yerel ihtiyaçlarla dengelemek için devam eden mücadeleyi göstermektedir. Küreselleşme, uluslararası öğrenci değişim programları, yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması ve küresel eğitim standartlarının benimsenmesi gibi değişiklikleri beraberinde getirerek Türkiye'nin eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu unsurlar, Türkiye'nin eğitim sistemini uluslararası arenaya daha derinden entegre etmiştir. Örneğin, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi küresel değerlendirmelere katılım, Türkiye'nin eğitim sonuçlarını küresel standartlarla kıyaslamasına olanak sağlamıştır. Bu süreç, eğitim kalitesinin artırılmasına ve uluslararası rekabet gücünün artırılmasına vurgu yapmıştır (Gür vd., 2021).

Bununla birlikte, küreselleşmenin getirdiği standardizasyon, Türkiye'nin yerel kültürel ve eğitim değerlerinin korunması için de zorluklar ortaya çıkarmıştır. Küresel eğitim modellerinin benimsenmesi, yerel müfredat ve öğretim yöntemlerinde revizyonlar yapılmasını gerektirmiş, geleneksel eğitim yaklaşımları ile modern küresel metodolojiler arasında gerilim yaratmıştır. Bu gerilim, küreselleşen bir dünyada dini ve kültürel eğitimin rolüne ilişkin tartışmalarda özellikle belirgindir (Gür vd., 2021). Türkiye, eğitimde yerelleştirme çabalarını ülke dilinin, kültürünün ve tarihi mirasın korunmasına odaklamıştır. Örneğin, son müfredat revizyonları, öğrencilerin toplumsal kimliklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan yerel tarih ve kültüre yapılan vurguyu artırmıştır. Ayrıca, kırsal alanların eğitim ihtiyaçlarına yönelik yerel projeler ve programlar da bu yerelleştirme çabalarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu çabalara rağmen, yerelleştirme Türkiye'yi küresel eğitim akımlarından koparma riski taşımaktadır. Küresel iş piyasasının gerektirdiği beceri ve yetkinlikler, yerelleştirilmiş eğitim sistemlerinde vurgulananlarla uyumlu olmayabilir. Bu uyumsuzluk, öğrencilerin küresel rekabet gücünü zayıflatır ve uluslararası bağlamlarda kendilerini ifade etme yeteneklerini sınırlandırabilir. Dolayısıyla Türkiye'nin eğitim politikaları, küreselleşme ve yerelleşme arasında bir denge kurma arayışını yansıtmaktadır. Yerel kültürel değerleri korurken küresel eğitim standartlarına uyum sağlamak için stratejiler geliştirilmiştir. Örneğin hem yabancı dil eğitiminin hem de yerel dil ve kültür derslerinin müfredatta yer alması bu dengeleyici eylem örnek teşkil etmektedir (Yılmaz, 2021). Ayrıca, eğitimde teknoloji kullanımı bu dengeyi sağlamak için çok önemli bir araç haline gelmiştir. Uzaktan eğitim ve dijital öğrenme platformları, öğrencilerin hem yerel hem de küresel kaynaklara erişimini kolaylaştırarak iki paradigma arasındaki boşluğu doldurmuştur.

Eğitimde küresel çizgiyi yakalama politikaları çerçevesinde Türkiye Bursları, ilk uygulandığı 2012 yılında yaklaşık 10 bin başvuru almışken, 2017 yılında bu sayı 100 bini aşmıştır. Başvuru yapan ülkelerin sayısı da neredeyse iki katına çıkmıştır. Türkiye Bursları programı, sadece burs sağlamakla kalmayıp aynı zamanda üniversite yerleştirme imkanı da sunmaktadır. Bu özellik, programı dünyadaki diğer burs

programlarından ayırmaktadır. Program, aylık bursun yanı sıra uçak bileti, harç ücretine katkı, genel sağlık sigortası, öğrenci yurdu ve Türkçe dil eğitimi imkanları da sunmaktadır. Ayrıca, program öğrencilerin Türkiye'de kaldıkları süre boyunca düzenlenen sosyal, kültürel ve akademik programlardan ve etkinliklerden faydalanmalarını da hedeflemektedir. Türkiye'deki burslu öğrenciler, dünya genelinde Türkiye'nin gönüllü elçileri olarak kabul edilmektedir (Ünal, 2019).

Türkiye'nin eğitim sistemi, küreselleşme ve yerelleşme arasındaki gerilimde dengeleyici çözümler üretmeye devam etmektedir. Eğitim politikalarının başarısı, bu iki yaklaşımı uyumlu hale getirmeye ve öğrencilerin hem yerel hem de küresel olarak gelişebilecekleri bir ortam oluşturmaya bağlıdır. Türkiye'nin eğitim sisteminin geleceği, küresel ve yerel dinamikler arasındaki etkileşimi etkin bir şekilde yönetme becerisine bağlı olacaktır. Türkiye bu dengeyi sağlamaya çalışırken, eğitim sistemi politika yapıcılar, eğitimciler ve paydaşlar için kritik bir odak alanı olmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Altbach, P. G. (2015). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Amirrachman, A., Syafi'i, S., & Welch, A. (2008). Decentralising Indonesian education: The promise and the price. *World Studies in Education*, 9(1), 31-53. <https://doi.org/10.7459/wse/09.1.03>
- Apple, M. W. (2010). *Global Crises, Social Justice, and Education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. National Working Group on Education.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Erling, E., & Seargeant, P. (2013). *English and development: Policy, pedagogy and globalization*. Multilingual Matters.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Global Partnership for Education. (2021). *Localizing Education for Inclusive and Equitable Learning*. Washington, DC: GPE.
- Govinda, R., & Bandyopadhyay, M. (2010). *Education guarantee scheme and other strategies: Assessing primary education outcomes in India. Create Pathways to Access Research Monograph, 50*. https://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA50.pdf
- Green, A. (1997). *Education, globalization, and the nation state*. Palgrave Macmillan.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2021). Education in Turkey: Reflections on globalization and localization. *Journal of Educational Policy*, 36(2), 123-145.

- Heugh, K. (2009). *Literacy and bi/multilingual education in Africa: Recovering collective memory and experience*. *International Journal of the Sociology of Language*, 2009(195), 19-39. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.021>
- Institute of International Education. (2020). *Open Doors Report on International Educational Exchange*. New York: IIE.
- Spring, J. (2015). *Globalization of Education: An Introduction*. New York: Routledge.
- Kumar, R., & Patil, A. (2017). *Integrating local knowledge in school curricula: A sustainable approach to education in rural India*. *International Journal of Educational Development*, 55, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.05.004>
- Marginson, S. (2019). *High participation systems of higher education*. Oxford University Press.
- McCarty, T. L. (2003). *Revitalizing indigenous languages in homogenizing times*. *Comparative Education*, 39(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/03050060302556>
- Mohanty, A. K. (2019). *The multilingual reality: Living with languages*. Multilingual Matters.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Pinnock, H. (2009). *Language and education: The missing link*. Save the Children.
- Robertson, S. and Dale, R., (2015) Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education, *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149-170.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Selwyn, N. (2012). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Smith, L. T. (2019). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363. <https://doi.org/10.3102/0034654308317846>
- Spring, J. (2015). *Globalization of education: An introduction*. Routledge.
- Tarman, B. (2010). Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*. 3(17): 78-96.
- Tikly, L. (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework. *Comparative Education*, 37(2), 151-171.

- Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37(2), 151-171.
- UNESCO (2022). Education for sustainable development in the Southern African Development Community: regional strategic framework, 2022-2030. *Regional Systematic Framework*
- UNESCO. (2016). If you don't understand, how can you learn? Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Non-state actors in education*. Paris: UNESCO.
- Ünal, U. (2019). "Internationalization Policies of Turkey's Higher Education Area A Research on Turkey Graduates", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1): 411-430.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Zhao, Y. (2015). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.

MESLEK LİSELERİNDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİNE YÖNELİK BİLİNÇ VE TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Refet Çağın⁵⁶, Hülya Şenol⁵⁷, Serdal Işıktas⁵⁸,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı KKTC meslek liselerindeki görev yapan meslek dersi veren öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine yönelik bilinç ve tutum düzeylerini incelemektir. Araştırma nicel araştırma deseni ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 318 öğretmen oluştururken %95 güven düzeyi ve % 5 hata payı ile 203 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara kişisel bilgi formu, “İş Sağlığı ve Güvenliği Bilinç Ölçeği” ve “İş Sağlığı ve Güvenliği Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin genel olarak İSG bilinç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İSG tutum düzeyinde ise öğretmenlerin tutumlarının en üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre İSG bilinç ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin İSG bilinç düzeyi ile tutumları arasında güçlü düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada meslek dersi veren öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İSG eğitimleri düzenlenmesi, İSG mevzuatlarında yapılan değişikliklerin öğretmenlere aktarılması ve ileride bu konu ile yapılacak olan çalışmalara öğrencilerin, işçilerin ve işverenlerin de dahil edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş sağlığı ve güvenliği, bilinç, tutum, meslek lisesi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF AWARENESS AND ATTITUDE TOWARDS OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The fundamental aim of this study is to investigate the levels of awareness and attitude of vocational high school teachers towards occupational health and safety in in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Moreover, it can be indicated that quantitative design and correlational research model were employed to reach the findings of the study. While 318 teachers constituted the population of the study, 203 teachers constituted the sample of the study with 95% confidence level and 5% margin of error. It can be mentioned that simple random sampling was used as a sampling method for the study. In the research, a personal information form, “Occupational Health and Safety Awareness Scale” and “Safety Attitude Scale” were used as data collection tools.

⁵⁶ Öğretmen, Gürmeric Sokak No: 6 Gazimağusa -KKTC, refetcagin@hotmail.com

⁵⁷ Doç. Dr., Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi,, hulya.senol@kstu.edu.tr

⁵⁸ Doç. Dr., Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi,, serdal.isiktas@kstu.edu.tr

The research findings indicated that teachers generally have a high level of awareness regarding Occupational Health and Safety (OSH). Regarding OSH attitudes, it was found that teachers demonstrated the highest level of positive attitudes. It was determined that there was no significant difference between the OHS awareness and attitude levels of teachers according to gender and professional seniority, but there was a significant difference according to educational status and branch variables. Furthermore, Pearson correlation analysis revealed a strong, positive, and significant relationship between teachers' OSH awareness and their attitudes. The study suggests that the Ministry of Education should organize OSH training programs for teachers delivering vocational courses, ensure that updates to OSH legislation are communicated to educators, and consider involving students, workers, and employers in future research on this topic.

Key Words: Occupational Health And Safety, Consciousness, Attitude, Vocational High School.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde iş kazaları sonucu yaralanmalar ve can kayıpları son dönemlerde ciddi bir artış göstermektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 2023 yılı verilerine göre dünya genelinde 2.930.000 kişi her yıl iş kazası nedeniyle hayatını kaybetmekte, 395 milyon işçi ise her yıl ölümcül olmayan iş kazası geçirmektedir(<https://www.ilo.org/topics-and-sectors/safety-and-health-work>).

KKTC'de her yıl iş kazaları nedeniyle ölümler ve yaralanmalar yaşanmaktadır. 22/1992 İş Yasası ve 35/2008 İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası yürürlükte olmasına rağmen kazalar artmaktadır (İş Yasası (22/1992) ve İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası(35/2008), 1992,2008).

Bu araştırmada meslek liselerinde görevli öğretmenlerin İSG bilinç ve tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu düzeylerin değerlendirilmesi, iş kazalarının önlenmesi ve İSG kültürünün gelişimi açısından önemlidir.

Ülkemiz KKTC yaşanan iş kazalarının asgari düzeye inmesi için meslek liselerinde verilen eğitim büyük önem taşımaktadır. 2024 yılına kadar KKTC ilçelerinde bulunan Meslek Liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin İş Sağlığı Ve Güvenliğine Yönelik Bilinç ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine yönelik akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada da öğretmenlerin bu konuyla ilgili bilinç ve tutumları ileride iş hayatına atılacak öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi açısından çok önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı KKTC'de meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerin İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilinç ve tutum düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları:

- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilinç düzeyleri ne seviyededir?

- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilinç düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki tutumları hangi düzeydedir?
- Meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki tutum düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Meslek dersi öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilinç düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İş sağlığı ve güvenliği (İSG) farkındalığının artırılması ve çalışanların bu konuda bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle meslek liselerinde verilen İSG eğitimi, öğrencilerin iş hayatına hazırlanmasında kritik bir rol oynar. Meslek dersi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik bilinç ve tutumları, öğrencilerin bu konuda sağlıklı ve bilinçli eğitim almalarını doğrudan etkiler. KKTC'de meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin İSG'ye yönelik bilinç ve tutum düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, alandaki ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin İSG konusundaki görüşleri alınarak bilinç ve tutum düzeyleri belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırma 2023-2024 döneminde KKTC'de meslek liselerinde görev yapan 203 meslek dersi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır
2. Bu araştırmanın verileri, ankette kullanılan ölçeklerle sınırlandırılmıştır
3. Bu araştırma, çalışmaya katkıda bulunan meslek dersi veren öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1 Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Ulusal Araştırmalar

Türüdü (2019), İstanbul'daki 27 meslek ve Anadolu lisesi öğretmeniyle yaptığı anket sonucunda, öğretmenlerin İSG kültürü ile tutumları arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Doğdu (2019), Kocaeli Gebze’de 127 okul yöneticisiyle yaptığı ankette, yöneticilerin İSG algısının yüksek olduğunu ve kıdem arttıkça olumlu görüşlerin arttığını tespit etmiştir.

Kök Sevdalı (2019), Çankırı ve Kastamonu’daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 178 okul yöneticisiyle yaptığı araştırmada, yöneticilerin İSG kapsamında karşılaştıkları sorunların çözümü için İSG ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Uzun (2019), meslek liselerinde İSG bilincini değerlendirmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve idarecilerle anket çalışması yapmıştır. Sonuç olarak; idarecilerin uzman desteği alması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımının artırılması ve öğrencilere yönelik farkındalık etkinliklerinin İSG bilincini geliştireceği sonucuna varılmıştır.

Türkoğlu (2020), Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin bilgi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Kırklareli ilinde 11 okulda görev yapan 150 öğretmene 26 soruluk anket uygulaması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda İSG bilgi düzeylerinde öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Ergül (2020), Çanakkale'deki ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin İSG bilgi düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlara göre kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri erkeklerden daha düşük, mesleki kıdem arttıkça bilgi düzeyi ise daha yüksek bulunmuştur.

Karadeniz Aydın (2020), Ünye’de 134 meslek lisesi öğretmeniyle yaptığı ankette, erkek öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği performansının kadınlara göre daha yüksek olduğunu, ancak diğer sosyo-demografik faktörlerle anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca, idareci ve deneyimli öğretmenlerin performans düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Babaoğlu (2020), Trabzon’daki mesleki ve teknik liselerde görev yapan 243 öğretmenin İSG algı düzeylerini incelemiş, sonuçlara göre algı düzeylerinin beklenenden düşük olduğunu, ancak verdikleri temel eğitim ile İSG algıları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Taşdemir (2020), Iğdır’da 366 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin İSG bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu, hizmet süresi ve çalışma durumuna göre öz yeterlilik algılarında anlamlı fark bulunduğunu, ancak daha önce alınan İSG eğitimiyle anlamlı bir fark görülmediğini belirtmiştir.

Göl (2021), İzmir ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan 317 okul müdürünün İSG uygulamalarına karşı yaklaşımlarını, tutumlarını ve algı seviyelerini belirlemek amacıyla anket çalışması yapmıştır. Bu anket çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Anket sonuçlarına göre ortaokullarda görev yapan idarecilerin okullarda yapılan İSG uygulamaları ile İSG algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Önder (2021), Malatya-Battalgazi’de 217 lise öğretmeniyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin İSG, meslek hastalıkları ve iş kazaları konusunda bilgi düzeylerinin yüksek, ancak uygulamada yetersiz

olduklarını; yasal haklar, acil durumlar ve risk değerlendirmesi konularında bilgi eksikliği yaşandığını belirlemiştir.

Kartal (2022), Ankara Çankaya ilçesinde bulunan 16 ana okulda çalışan 100 okul öncesi öğretmeninin İSG ile algı seviyelerini ve düşüncelerini incelemek amacıyla karma yöntem çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ana okullarda çalışan öğretmenlerin İSG'ye yönelik algılarının, farkındalıklarının ve bilinç seviyelerinin yüksek olduğu ancak meslek hastalıklarına dair herhangi bir bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Uğurlu (2022), Sivas merkez ilçesindeki 141 okulda görev yapan 347 öğretmen ve idareciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların İSG algılarını incelemiştir. Anket sonuçlarına göre, okullarda yapılan İSG çalışmaları ve eğitimlerinin başarılı olduğu; öğretmen ve yöneticilerin İSG farkındalık ve bilinç düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akdoğan (2022), İç Anadolu Bölgesi'nde 393 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin İSG'ye yönelik tutumlarının demografik faktörlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Tekin (2023), Adana Seyhan'daki ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin İSG konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ilk yardım bilgileri ile yasal haklarına dair farkındalıklarının düşük olduğunu tespit etmiştir.

Çelik (2024), Antalya Kepez'de 12 okul yöneticisiyle yaptığı çalışmada, bazı yöneticilerin hiç İSG eğitimi almadığını, eğitimi alanların ise yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca İSG denetimlerinin eksik ve uygulamaların yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Kımırtı (2024), Erzurum'daki 203 özel okul öğretmeniyle yaptığı çalışmada, İSG eğitimi alan öğretmenlerin psikososyal risklerden daha az etkilendiğini ve risk seviyesi yüksek öğretmenlerin iş tatmininin düşük olduğunu bulmuştur.

2.1.2 Uluslararası Araştırmalar

Boini ve ark. (2017), yaptıkları çalışmada okullarda verilen İSG eğitimlerinin iş kazalarının önlemedeki rolünü belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre İSG eğitimi almayan çalışanların bu eğitimi alanlardan iki kat fazla iş kazasına maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Turekova ve Bagalova (2018), öğrencilerin İSG tutumları ve risk önleme algılarını incelemek amacıyla 599 öğrenciye 42 soruluk anket uygulamıştır. Sonuçlara göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İSG farkındalığı, ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksek bulunmuş; ancak her üç kademedede de risk önleme algısının düşük olduğu belirlenmiştir.

Basori (2018); okullardaki İSG görev dağılımı ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla keşfedici sıralı karma yöntemiyle araştırma gerçekleştirmiştir. Yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, İSG

farkındalığının öğretmen ve öğrencilerde yüksek olduğu anacak okullarda İSG ile ilgili görev dağılımının eksik olduğu bundan dolayı da İSG uygulamalarında sorun yaşandığını tespit etmiştir.

Rodrigues'un (2018), İSG programının tüm boyutları incelenmesi üzerine ampirik (deneysel) desen modeliyle değişik okullardaki öğrencilerin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda; İSG programının okullarda uygulanmasının olumlu etkileri olduğu kullanılan ilgi çekici yöntemlerin buna katkı sağladığını belirlemiştir.

Wahrini ve ark. (2019), Meslek Lisesi Elektrik Tesisatı Atölyesinde mesleki güvenlik ve sağlık bilincini artırmada öğretmenin etkisi ve İSG ikliminin etkisini belirlemek amacıyla Yogyakarta'nın Sedayu Özel Bölgesinde bulunan meslek lisesinin 12. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmışlardır. Bu anket çalışmasının sonucunda; mesleki güvenlik ve sağlık bilincini artırmada öğretmenin rolü ile mesleki güvenlik ve sağlık iklimi arasında pozitif ve anlamlı bir etki olduğunu belirlemiştir.

Turekova ve Depesova (2019), Slovakya'da bulunan Nitra şehrindeki Konstantin Felsefe Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmada okullarda verilen İSG eğitimlerinde öğretmenin rolünün önemli olduğunu ve bu konuda öğretmenlere verilecek eğitimlerin öneminden bahsetmişler. Ayrıca öğretmenlerin İSG konusunda yeterli eğitim sahip olması öğrencilerin bu konuda istenen tutum ve davranışlara ulaşmasına katkı sağlayacağını belirtmişler.

Guerin ve ark. (2019), 242 ortaokul ve lise öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin İSG algı düzeylerini incelemiştir. Sonuçlara göre erkek öğretmenlerin İSG algısı kadınlardan daha yüksek bulunmuş, branş öğretmenlerinin ise Mesleki ve Teknik öğretmenlere göre farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca acil durum yaşamış öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Xu ve diğerleri (2020), Jiangsu Eyaletindeki lise son sınıf öğrencilerinin İSG bilgilerini ölçmek amacıyla çevirim içi olarak anket yapılmıştır. Ankete 101 577 öğrenci çevirim içi katılmıştır. Çevirim içi yapılan bu anket sonuçlarına göre; devletin gelişmemiş yoksul bölgelerde öğrencilere yönelik İSG çalışmalarını artırmaları ve öğrencilerin bu konudaki bilgilerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişler.

Asrul ve Purwana, R. (2022), İSG eğitiminin öğrenme ortamının kalitesini iyileştirme üzerine etkisini belirlemek amacıyla Endonezya'da kentlerde bulunan 10 ortaokulda görev yapan 200 öğretmene tarama modeliyle anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda İSG eğitimi ile öğrenme ortamının kalitesinin iyileştirilmesi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ahmad ve Hamid (2022), Malezya'da 50 öğrenci, öğretmen ve idarecinin görüşlerini aldığı anket çalışmasında, katılımcıların tamamının okulda İSG'nin önemine ve iş kazalarının en aza indirilmesine dair ortak görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Rieler, Visser ve Esterhuyzen (2024), gelişmekte olan ülkelerdeki okullarda İSG çalışmalarını inceleyip literatür taraması yapmışlardır. Sonuçta, bu ülkelerde mevzuat ve politika eksikliği nedeniyle İSG'nin ihmal edildiği ve İSG bilinci ile kültürünün okullarda yeterince verilmediği belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel yöntem; verilerin toplanıp işlenerek anlamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlar (Ekiz, 2015). İlişkisel tarama ise iki veya daha fazla değişken arasındaki anlamlılık, yön ve gücü belirlemek amacıyla kullanılır (Creswell, 2017).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, 2023-2024 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 12 Meslek ve Ticaret Lisesinde görev yapan 318 meslek dersi öğretmeni evreni oluşturmuştur (MTÖD, 2024). Örneklem, basit rastgele yöntemle belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre katılım sağlayan 203 öğretmenle çalışma yürütülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda “Katılımcı Bilgi Formu” yer almıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri ve branşları ile ilgili dört soru yer almaktadır. Anketin ikinci kısmında 17 maddeden oluşan, beşli likert tipi derecelendirme sistemine sahip “İSG Bilinç Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Son kısımda ise 39 maddeden oluşan, beşli likert tipi derecelendirme sistemine sahip “İSG Tutum Düzeyi Ölçeği” yer almaktadır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 30 sürümü ile analiz edilmiştir. Sosyodemografik özelliklerin frekans analizi, Cronbach Alfa Kat Sayısı iç tutarlılık ve Güvenirlilik Testi ve Kolmogorov Smirnov Normal dağılım testi uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız iki grup ortalamasını karşılaştırmak için T-Test, bağımsız ikiden fazla grubun ortalamasını karşılaştırmak için Anova, iki ölçek arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon testleri yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Mevcut araştırmanın bu bölümünde katılımcı öğretmenlerden edilen verilerin bulgularına ve yorumlarına yönelik bilgilere dair açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	104	51,2
Erkek	99	48,8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	45	22,2
6-10 yıl	62	30,5
11-15 yıl	42	20,7
16-20 yıl	24	11,8
21 yıl ve üzeri	30	14,8
Eğitim Düzeyi		
Lisans Mezunu	52	25,6
Yüksek Lisans Mezunu	151	74,4
Branşınız		
Elektrik-Elektronik	38	18,7
Turizm	28	13,8
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	23	11,3
Muhasebe ve Finansman	20	9,9
Grafik ve Fotoğraf	18	8,9
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	16	7,9
İnşaat Teknolojisi	14	6,9
Bilişim Teknolojileri	13	6,4
Motorlu Araçlar Teknolojisi	12	5,9
Makine Teknolojisi	8	3,9
Metal Teknolojisi	7	3,4
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	6	3,0
Toplam	203	100

Tablo 1'e göre katılımcıların %51,2'si kadın, %48,8'i erkektir. Mesleki kıdem dağılımı en çok %30,5 ile 6-10 yıl arasında yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların %74,4'ü yüksek lisans, %25,6'sı lisans mezunudur. Branş dağılımında ise en yüksek oran %18,7 ile Elektrik-Elektronik, ardından %13,8 ile Turizm ve %11,3 ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi gelmektedir.

4.1 İSG Bilinç Düzeyine İlişkin Genel Bulgular

Meslek dersi veren öğretmenlerin İSG Bilinç Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların betimsel analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.İSG Bilinç Ölçeği maddeleri ile ilgili betimsel analiz

İSG BİLİNÇ ÖLÇEĞİ	Ort.	SS	Min	Max	N
1. İş sağlığı ve güvenliğinin önemi hakkında bilgi sahibi misiniz?	3,67	0,755	2	5	203
2. İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili verilen kursların iş güvenliği bilincini arttırdığına inanıyor musunuz?	4,16	0,714	3	5	203
3. İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili kurslarda aldığınız eğitim sizce yeterli mi?	3,58	0,709	2	5	203
4. Eğitim verdiğiniz bina ve laboratuvarlarda iş sağlığı güvenliği ile ilgili uyarı levhaları yeterli mi?	3,62	0,873	2	5	203
5. İSG ikaz ve uyarı levhaları öğrencilerinize katkıda bulunuyor mu?	4,27	0,659	3	5	203
6. İSG eğitimi konusunda diğer öğretmenler hassas davranıyor mu?	4,23	0,688	3	5	203
7. İSG konusunda araştırmalarda bulunuyor musunuz?	3,31	0,877	2	5	203
8. Branşınızla ilgili iş kazaları ve meslek hastalıklarından haberdar mısınız?	3,72	0,746	2	5	203
9. Koordinatör öğretmen olarak görevlendirildiğimiz işletmelerde İSG açısından yeterince yönlendirme yapıldığına inanıyor musunuz?	3,46	0,81	2	5	203
10. Koordinatör öğretmen olarak görevlendirildiğimiz işletmelerde usta öğretici ve yöneticiler iş güvenliğinin önemine dikkat ediyorlar mı?	3,50	0,72	2	5	203
11. Branş derslerinizde ilk yardım konusunda eğitimlerin verilmesini ister misiniz?	4,72	0,45	4	5	203
12. İş kazası sonucu yaralanan bir kişiye ilk yardım yapmayı biliyor musunuz?	3,24	0,842	2	5	203
13. İş kazası ve meslek hastalıklarının sonucunda devlete, işverene ve işçiye olan zararlarından bilginiz var mı?	3,29	0,872	2	5	203
14. İş sağlığı güvenliğine dikkat etmenin iş verimliliği ve kaliteyi arttırdığını düşünüyor musunuz?	4,42	0,495	4	5	203
15. İş sağlığı ve güvenliği konusunda okul dışındaki eğitim, seminer ve bilgilendirme toplantılarına katılıyor musunuz?	3,24	1,06	1	5	203
16. Mesleğiniz ile alakalı kişisel koruyucu donanımların iş kazalarını ve meslek hastalıklarını engelleyeceğine inanıyor musunuz?	4,55	0,499	4	5	203
17. Yürürlükte olan iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzüklerden haberdar mısınız?	3,24	0,993	1	5	203

İSG Bilinç Ölçeği maddelerinin aritmetik ortalamaları 3,24 ile 4,72 arasında değişmektedir. En düşük ortalamalar 12., 15. ve 17. maddelerde (X=3,24), en yüksek ortalama ise 11. maddede (X=4,72)

görülmüştür. Genel ortalama $X=3,78$ 'dir. Öğretmenlerin bilinç düzeyleri, bazı maddelerde orta, bazılarında çok ve diğerlerinde ise yüksek seviyededir.

4.2 İSG Tutum Düzeyine İlişkin Genel Bulgular

Meslek dersi veren öğretmenlerin İSG Bilinç Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların betimsel analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İSG Tutum Ölçeği Maddeleri ile ilgili betimsel analiz

İSG TUTUM ÖLÇEĞİ	Ort.	SS	Min	Max	N
1. İş sağlığı ve güvenliği konusu çalışma hayatı için temel ihtiyaçlardan biridir.	4,81	0,391	4	5	203
2. İş sağlığı ve güvenliği konusu çalışanlar ve kurumlar için her zaman öncelikli konular arasında yer almalıdır.	4,58	0,495	4	5	203
3. Günümüzde bazı sektörlerde iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının ekonomik nedenlerle(daha çok üretim ve daha çok kâr gibi) ihmal edildiğini düşünüyorum.	4,77	0,420	4	5	203
4. İş sağlığı ve güvenliği konusu tüm önlemlere rağmen dünya genelinde halâ devam etmekte olan bir sorundur.	4,47	0,500	4	5	203
5. İş kazalarının ve meslek hastalıklarının önlenmesi çalışanı, işvereni ve devleti maddi ve manevi kayıplardan kurtarır.	4,68	0,466	4	5	203
6. İş kazaları ve meslek hastalıkları, işin niteliğinden, çalışma ortamından ve güvensiz davranışlardan kaynaklanır.	4,86	0,346	4	5	203
7. Çalışanlar iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili ihtiyaç duyabilecekleri mevzuat bilgisine sahip olmalılar.	4,52	0,501	4	5	203
8. Çalışanlar yaptıkları işleriyle ilgili güncel iş kazaları ve meslek hastalıkları bilgisine sahip olmalıdır.	4,84	0,383	3	5	203
9. Kurumların iş sağlığı ve güvenliği kültürü, çalışanların verimli çalışmasını etkiler.	4,65	0,478	4	5	203
10. Çalışanların sağlık ve güvenlik kültürü, kurumların başarısını etkiler.	4,44	0,497	4	5	203
11. Kurumların ergonomik ve hijyen şartları çalışanları etkiler.	4,33	0,473	4	5	203
12. Kurumların iş sağlığı ve güvenliği denetimleri, iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşmasına katkı sağlar.	4,75	0,432	4	5	203
13. Kurumlar iş kazalarının önlenmesi için çalışanlarının güvenli davranışlarını ödüllendirmelidir	4,54	0,500	4	5	203

14.	Kurumların iş sağlığı ve güvenliği kuralları ve prosedürleri çalışanların güvenli çalışmasını sağlar.	4,83	0,374	4	5	203
15.	Kurumlarda iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili yönlendirici uyarıcı levhalar ve işaretler bulunmalıdır.	4,87	0,335	4	5	203
16.	Kurumların iş sağlığı ve güvenliği yönünden denetlenmesi ve uygunsuzlukların giderilmesi çalışanları mutlu eder.	4,52	0,501	4	5	203
17.	Kurumlarda ihtiyaç duyulan kişisel koruyucu ve donanımların kullanılması ciddi kazaların önlenmesini sağlayabilir.	4,86	0,346	4	5	203
18.	Çalışanlar yaptıkları işleriyle ilgili ihtiyaç duyabilecekleri kişisel koruyucu ve donanımlar konusunda gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır.	4,90	0,305	4	5	203
19.	İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, çalışanlar için gereklidir.	4,87	0,335	4	5	203
20.	İş sağlığı ve güvenliği kapsamındaki eğitimler, faydalıdır.	4,76	0,426	4	5	203
21.	İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, iş kazaları ve meslek hastalıklarının önlenmesine katkı sağlar.	4,79	0,410	4	5	203
22.	İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşmasına katkı sağlar.	4,63	0,485	4	5	203
23.	İş sağlığı ve güvenliği kültürünün kalıcı olması için alternatif yöntemler kullanılmalıdır.	4,42	0,495	4	5	203
24.	İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri çalışanları, tehlike ve risklere karşı bilinçli ve duyarlı hale getirir.	4,85	0,356	4	5	203
25.	İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, çalışanların ve kurumların maddi ve manevi kayıplar vermelerini engeller.	4,64	0,481	4	5	203
26.	İş sağlığı ve güvenliği kültürüne sahip çalışanlar, iş ortamında meydana gelebilecek olası iş kazalarını önceden öngörebilirler.	4,60	0,491	4	5	203
27.	İş sağlığı ve güvenliği kültürüne sahip çalışanlar, tehlike ve risklere karşı kendilerini koruyabilirler.	4,84	0,370	4	5	203
28.	İş sağlığı ve güvenliği kültürünün olduğu ve önemsendiği kurumlarda (işyerlerinde), iş kazaları daha az meydana gelir.	4,74	0,440	4	5	203
29.	Çalışanlar, iş sağlığı ve kültürünün olduğu ve önemsendiği kurumlarda daha az meslek hastalıklarına yakalanır.	4,65	0,478	4	5	203
30.	Çalışanlar, iş sağlığı ve güvenliği kültürünün olduğu ve önemsendiği kurumlarda kendilerini güvende hissederler	4,77	0,423	4	5	203
31.	Çalışanlar, iş sağlığı ve güvenliği kültürünün olduğu ve önemsendiği kurumlarda çalıştıkları için mutlu olurlar.	4,44	0,498	4	5	203

32. Çalışanlar, iş sağlığı ve güvenliği kültürünün olduğu ve önemsendiği kurumlarda çalışmak ister.	4,61	0,490	4	5	203
33. Çalışanlar, iş sağlığı ve güvenliği kültürüne önem veren yöneticilere (işverenlere) daha çok güven duyar.	4,65	0,480	4	5	203
34. Çalışanlar iş sağlığı ve güvenliği kültürüne önem veren yöneticilerle çalışmak ister.	4,34	0,476	4	5	203
35. Çalışanlar, mesai arkadaşlarının ve çalışma ortamının güvenliğine önem vermelidir.	4,63	0,484	4	5	203
36. Çalışanlar, güvenlik endişeleri nedeniyle çalışırken zorlanırlar.	4,10	0,847	2	5	203
37. İş sağlığı ve güvenliği, çalışanların yaşam kalitesini etkiler	4,46	0,500	4	5	203

İSG Tutum Ölçeği incelendiği zaman, ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalamanın $4,10 \leq X \leq 4,90$ değerleri arasında olduğu görülmektedir. Ölçekte en düşük aritmetik ortalama 36'ncı maddeye aittir ($X=4,10$). En yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde ise 18'inci maddedir ($X=4,90$). Tüm maddelerin genel aritmetik ortalaması $X=4,65$ olarak yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre 36'ncı soruda tutumları katılıyorum olurken geriye kalan tüm maddelerde ise tutumları kesinlikle katılıyorum şeklinde olduğu görülmektedir.

4.3 Veri Toplama Araçlarının İç Tutarlılık ve Güvenirlik Analizi

Araştırmada verilerin güvenilirliği için Cronbach's Alpha testi yapılmıştır. Alpar (2017), yüksek güvenirlilik katsayısının maddeler arası tutarlılığı gösterdiğini belirtir. Literatürde Cronbach Alfa değerleri; 0,00–0,40 arası “Düşük”, 0,40–0,60 arası “Yetersiz”, 0,60–0,80 arası “Güvenilir” ve 0,80–1,00 arası “Yüksek” güvenirlilik olarak değerlendirilir.

İSG Bilinç Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyi' sonucuna Tablo 4'de, İSG Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyi neticesine ise Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 4. İSG Bilinç Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Güvenirlilik Düzeyi Açıklaması
0,958	17	Yüksek düzeyde güvenilirdir.

Tablo 4 incelendiğinde Bilinç Ölçeği için “0,958” çıkmıştır. Cronbach Alfa Güvenirlilik Kat Sayısı $0,80 \leq \alpha < 1,00$ değerleri arasında çıktığı için ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir (Alpar, 2017).

Tablo 5. İSG Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Güvenirlilik Düzeyi Açıklaması
0,956	37	Yüksek düzeyde güvenilirdir.

Tablo 5’de Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyi Cronbach Alfa analizine göre güvenilirlik katsayısı “0,956” çıkmıştır. Tutum Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa Kat Sayısı Testi sonucu $0.80 \leq \alpha < 1.00$ değerleri arasında yer aldığından dolayı “Ölçek Yüksek Düzeyde Güvenilirdir” (Alpar, 2017).

Tablo 6. İSG Bilinç Ölçeği’ne Yönelik KMO ve Bartlett's Testi Sonucu

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		,949
Barlett’in Küresellik Testi	Ki-Kare	3229,589
	Sd	136
	Anlamlılık Değeri(Sig.)	0,000*

Tablo 6’ya göre İSG Bilinç Ölçeğinin KMO değeri 0,949 olup, bu değer faktör analizi için “mükemmel” düzeydedir. Bartlett Testi sonucu ise $\text{Sig} < 0,001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Literatüre göre (Gürbüz ve Şahin, 2014) KMO’nun 0,60’tan büyük ve Bartlett Testi’nin $p < 0,05$ olması faktör analizine uygunluk göstergesidir. Böylece verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. İSG Tutum Ölçeğine Yönelik KMO ve Bartlett's Testi Sonucu

KMO and Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		,937
Barlett’in Küresellik Testi	Ki-Kare	5156,001
	Sd	666
	Anlamlılık Değeri(Sig)	<,001

Tablo 7’ye göre İSG Tutum Ölçeğinin KMO değeri 0,937 olup, bu değer faktör analizi için “mükemmel” düzeydedir. Bartlett Testi sonucu $\text{Sig} < 0,001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Literatüre göre (Gürbüz ve Şahin, 2014) KMO’nun 0,60’tan büyük ve Bartlett Testi’nin $p < 0,05$ olması faktör analizine uygunluk göstergesidir. Böylece verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

4.4 Çalışmanın Normallik Analizi Sonuçları

Çalışmanın elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Bilinç Düzeyi Ölçeğinin Normallik Testi Sonucu

Kolmogorov-Smirnov					
	Statistic	Df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Bilinç Düzeyi	,117	203	<,001	-,637	-.241

Normallik testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım gösterdiğinden, çalışmada parametrik testler tercih edilmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5

arasında olması normal dağılım için yeterlidir. Bu doğrultuda, iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup için ise ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Tutum Düzeyi Ölçeğinin Normallik Testi Sonucu

Kolmogorov-Smirnov					
	Statistic	Df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Bilinç Düzeyi	,132	203	<,001	-1,147	,560

Normallik testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım gösterdiğinden, çalışmada parametrik testler tercih edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması normal dağılım için yeterlidir. Bu doğrultuda, iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup için ise ANOVA testi kullanılmıştır.

4.5 Parametrik Test Analiz Sonuçları

Meslek Dersi veren öğretmenlerin İSG Bilinç ve Tutum Ölçeği puanlarının sosyo-demografik değişkenlerine göre farklı olup olmadığını öğrenmek için parametrik test analizleri yapılmıştır ve bu sonuçlarla ilgili bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.5.1 Cinsiyete İlişkin Bulgular

Çalışmada meslek dersi veren öğretmenlerin İSG'ye ilişkin bilinç ve tutum düzeylerinin cinsiyet faktörüne bağlı farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için parametrik testlerden "Bağımsız Örneklem için T-Testi" kullanılmıştır. T-Testi ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İSG Bilinç ve Tutum Düzeylerine İlişkin T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T-Testi		
					T	SD	P
İSG Bilinç Düzeyi	Kadın	104	3,7110	0,59562	0,408	201	0,103
	Erkek	99	3,8467	0,58528			
İSG Tutum Düzeyi	Kadın	104	3,7110	0,59562	0,769	201	0,542
	Erkek	99	3,8467	0,58528			

Tablo 10'da yer alan T-Testi sonuçlarına göre, İSG bilinç düzeyinde cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır (T=0,408; P=0,103). Bu sonuç, Yıldırım ve Uğurlu (2022), Ergül (2020) ve Türkoğlu (2020)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Koyuncu (2023), erkek öğretmenler lehine; Göl (2021) ise kadın idareciler lehine anlamlı fark tespit etmiştir.

İSG tutum düzeyine ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde, T=0,769 ve P=0,542 olup, cinsiyete bağlı anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde, Doğdu (2019), Akdoğan (2022) ve Şanlıbayrak (2018) da

cinsiyetin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Seth Ayim Gyekye ve Salminen (2011), iş sağlığı ve güvenliği bağlamında cinsiyetin tutum ve güvenlik algısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, **kadın çalışanların erkeklere kıyasla daha olumlu güvenlik tutumları sergilediklerini** ortaya koymuştur.

4.5.2 Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İSG Bilinç ve Tutum Ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için parametrik testlerden birisi olan “Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)” kullanılmıştır. Tablo 11 mesleki kıdeme göre “ANOVA Testi” ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Bilinç Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İSG Bilinç Düzeyi	1-5 yıl	45	3,8301	,54669	1,699	0,152
	6-10 yıl	62	3,8207	,61891		
	11-15 yıl	42	3,7269	,65191		
	16-20 yıl	24	3,9289	,52898		
	21 yıl ve üzeri	30	3,5569	,53529		
	Toplam	203	3,7772	,59305		

Tablo 11’e göre, meslek dersi veren öğretmenlerin bilinç düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir (F=1,699; P=0,152). Türkoğlu (2020) da benzer sonuç bulmuştur. Ancak Göl (2021) ve Yıldırım ile Uğurlu (2022), idarecilerin mesleki kıdeme bağlı olarak bilinç düzeylerinde anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İSG Tutum Düzeyi	1-5 yıl	45	4,6907	,23657	0,955	0,434
	6-10 yıl	62	4,6443	,29027		
	11-15 yıl	42	4,6474	,32339		
	16-20 yıl	24	4,6914	,28086		
	21 yıl ve üzeri	30	4,5694	,29538		
	Toplam	203	4,6497	,28621		

Tablo 12’ye göre meslek dersi öğretmenlerinin tutum düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (F=0,955; P=0,434>0,05). Doğdu (2019), Akdoğan (2022) ve Şanlıbayrak (2018) da yaptıkları çalışmalarda kıdemin İSG tutumları üzerinde anlamlı etkisi olmadığını belirtmiştir.

4.5.3 Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Meslek Liselerinde meslek dersi öğretmenlerin İSG'ye ilişkin bilinç düzeyleri ile tutum düzeylerinin eğitim durumuna bağlı farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)” kullanılmıştır.

Ankette öğretmenlerin eğitim durumları; (1) Önlisans, (2) Lisans, (3) Yüksek Lisans ve (4) Doktora şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 13. İSG Bilinç Düzeyleri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ort.(X)	SS	F	P	Anlamlılık
Lisans (2)	52	3,5667	,51016			
Yüksek Lisans(3)	151	3,8496	,60374	9,156	0,003	3-2
Toplam	203	3,7772	,59305			

Tablo 13'e göre, meslek dersi öğretmenlerinin İSG bilinç düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 9,156$; $p < 0,05$). Yüksek lisans mezunlarının bilinç düzeyi ($X = 3,8496$), lisans mezunlarına ($X = 3,5667$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Göl (2021) ise çalışmasında, okul idarecilerinin eğitim düzeyi ile İSG algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Tablo 14. İSG Tutum Düzeyleri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ort.(X)	SS	F	P	Anlamlılık
Lisans(2)	52	4,5353	,25562			
Yüksek Lisans(3)	151	4,6891	,28637	11,757	0,000*	3-2
Toplam	203	4,6497	,28621			

Tablo 14'e göre, meslek dersi öğretmenlerinin İSG tutum düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 11,757$; $p < 0,05$). Yüksek lisans mezunlarının tutum düzeyi ($X = 4,6891$), lisans mezunlarından ($X = 4,5353$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Şanlıbayrak (2018), eğitim düzeyine göre tutumlarda anlamlı fark bulurken; Akdoğan (2022), eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

4.5.4 Branş Dağılımlarına Göre Bulgular

Meslek Liselerinde meslek dersi öğretmenlerin İSG'ye ilişkin bilinç düzeyleri ile tutum düzeylerinin branşlara dağılımlarına göre durumuna bağlı farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)” kullanılmıştır.

Tablo15. İSG Bilinç Düzeyleri Ölçeği Puanlarının Branşa Göre ANOVA ve LSD post hoc Testi Sonuçları

Branş	N	Ort. (X)	SS	F	P	Anlamlılık
Elektrik-Elektronik(1)	38	3,9133	,57987			1-3,4
Turizm(2)	28	3,7542	,57814			2-4
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi(3)	23	3,6087	,57542			3-4
Muhasebe ve Finansman(4)	20	3,2176	,64015			
Grafik ve Fotoğraf(5)	18	3,9379	,55968			5-4
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri(6)	16	3,9559	,50029			6-4
İnşaat Teknolojisi(7)	14	3,7857	,64504	3,187	0,000*	7-4
Bilişim Teknolojileri(8)	13	3,9955	,49184			8-3,4
Motorlu Araçlar Teknolojisi(9)	12	3,7353	,53883			
Makine Teknolojisi(10)	8	4,0368	,35425			10-4
Metal Teknolojisi(11)	7	3,5126	,55360			
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı(12)	6	4,1275	,19480			12-3,4
Toplam	203	3,7772	,59305			

Tablo 15'e göre, meslek dersi öğretmenlerinin İSG bilinç düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 3,187$; $p < 0,05$). LSD post hoc analizi sonucunda, Elektrik-Elektronik, Bilişim Teknolojileri ve Mobilya ve İç Mekan Tasarımı öğretmenlerinin bilinç düzeyleri; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Muhasebe ve Finansman öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca Turizm, Grafik ve Fotoğraf, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi ve Makine Teknolojisi branşındaki öğretmenlerin bilinç düzeyleri de Muhasebe ve Finansman branşındakilere göre daha yüksektir. Şanlıbayrak (2018), branş dersi öğretmenlerinin teknik ders öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bilinç düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16. İSG Tutum Düzeyleri Ölçeği Puanlarının Branşa Göre ANOVA ve LSD post hoc Testi Sonuçları

Branş	N	Ort. (X)	SS	F	P	Anlamlılık
Elektrik-Elektronik(1)	38	4,6444	,25836			
Turizm(2)	28	4,7037	,31685			2-3,4
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi(3)	23	4,5041	,27905			
Muhasebe ve Finansman(4)	20	4,5324	,38683			
Grafik ve Fotoğraf(5)	18	4,6502	,23479			5-3,4
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri(6)	16	4,7213	,25155	2,081	0,023	
İnşaat Teknolojisi(7)	14	4,6004	,26989			
Bilişim Teknolojileri(8)	13	4,8545	,13219			8-1,3,4,5,7,11
Motorlu Araçlar Teknolojisi(9)	12	4,6599	,29051			
Makine Teknolojisi(10)	8	4,7905	,16328			5-3,4
Metal Teknolojisi(11)	7	4,5676	,33503			
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı(12)	6	4,7477	,20417			
Toplam	203	4,6497	,28621			

Tablo 16'ya göre, meslek dersi öğretmenlerinin İSG tutum düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 2,081$; $p < 0,05$). LSD post hoc analizine göre, Turizm, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri ile Makine Teknolojisi öğretmenlerinin tutum düzeyleri; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Muhasebe ve Finansman öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tutum düzeyleri; Elektrik-Elektronik, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Muhasebe ve Finansman, Grafik ve Fotoğraf, İnşaat Teknolojisi ve Metal Teknolojisi branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Şanlıbayrak (2018) da branş dersi veren öğretmenlerin tutum düzeylerinin teknik ders öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.6 Çalışmanın Korelasyon Analizi

Meslek lisesinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin İSG'ye yönelik bilinç ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Pearson Korelasyon Testi- İSG Bilinç Düzeyi ile Tutum Düzeyi Arasındaki İlişkisi

		İSG Bilinç Düzeyi	İSG Tutum Düzeyi
İSG Bilinç Düzeyi	Pearson Korelasyon	1	,741**
	Sig.		<,001
	N	203	203
İSG Tutum Düzeyi	Pearson Korelasyon	,741**	1
	Sig.	<,001	
	N	203	203

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer. Pearson korelasyon katsayısı -1 ile 1 arasında değer alır; 0 ilişkisizlik, -1 veya 1 ise güçlü ilişkiyi gösterir. Katsayı aralıkları; 0,00–0,10 ihmal edilebilir, 0,10–0,39 zayıf, 0,40–0,69 orta, 0,70–0,89 güçlü, 0,90–1,00 ise çok güçlü ilişki olarak değerlendirilir (Schober vd., 2018). Bu doğrultuda, öğretmenlerin İSG bilinç ve tutum düzeyleri arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,741$; $p < 0,01$). Şanlıbayrak (2018), branş öğretmenlerinin İSG yeterliliği ile tutumları arasında; Yıldırım ve Uğurlu (2022) ise öğretmen ve yöneticilerin farkındalık ve bilinç düzeyleri arasında anlamlı fark bulmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında sonuç ve önerilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

- Yürütülen çalışmada öğretmenlerin genel olarak İSG bilinç düzeylerinin çok olduğu görülmektedir, ancak bazı konularda eksik oldukları tespit edilmiştir. İSG tutum düzeyinde ise öğretmenlerin tutumlarının en üst seviyede olduğu tespit edilmiştir.

- Elde edilen verilere göre, İSG Bilinç Ölçeği için KMO değeri 0,949, İSG Tutum Ölçeği için ise 0,937 bulunmuştur. Bu değerler literatüre göre “mükemmel” düzeydedir. Her iki ölçeğin Bartlett Küresellik Testi sonuçları anlamlıdır (Sig < 0,001) ve bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.
- Araştırmada yapılan normallik testi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen aralıkta çıkmasından ve normal dağılım göstermesinden dolayı araştırmamızda parametrik analizler uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeninde; meslek dersi veren meslek öğretmenlerinin İSG Bilinç ve Tutum düzeyine ilişkin T-Testine göre çıkan sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- Öğretmenlerin İSG Bilinç ve Tutum Ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için parametrik testlerden birisi olan ANOVA analizi kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- İSG bilinç ve tutum düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmış, eğitim durumuna bağlı anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bu alandaki bilinç ve tutumlarının, lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Branş değişkenine göre öğretmenlerin İSG bilinç düzeylerini belirlemek amacıyla ANOVA analizi uygulanmış ve branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur (F = 3,187; p < 0,05). LSD post hoc analizi sonuçlarına göre; Elektrik-Elektronik, Bilişim Teknolojileri ve Mobilya ve İç Mekan Tasarımı branşındaki öğretmenlerin bilinç düzeyleri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Muhasebe ve Finansman branşındakilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Turizm, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Grafik ve Fotoğraf, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi ve Makine Teknolojisi öğretmenlerinin bilinç düzeyleri de Muhasebe ve Finansman branşındaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir.
- Branş değişkenine göre öğretmenlerin İSG tutum düzeylerini belirlemek amacıyla ANOVA analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur (F = 2,081; p < 0,05). Farkın hangi branşlardan kaynaklandığını belirlemek için LSD post hoc testi yapılmıştır. Buna göre, Turizm, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri ile Makine Teknolojisi branşındaki öğretmenlerin tutum düzeyleri; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Muhasebe ve Finansman branşındakilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tutum düzeyleri; Elektrik-Elektronik, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Muhasebe ve Finansman, Grafik ve Fotoğraf, İnşaat Teknolojisi ve Metal Teknolojisi branşındaki öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

- Çalışmada uygulanan Pearson Korelasyon analizi arasında güçlü düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir

5.2 Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı, meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin İSG konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla düzenli eğitim programları planlamalı ve hayata geçirmelidir. Bu kapsamda; temel İSG, uygulamalı güvenlik ve ilk yardım eğitimleri gibi etkinliklerle öğretmenlerin hem teorik bilgileri hem de pratik becerileri geliştirilmelidir. Eğitim süreçleri bireysel gelişimin yanı sıra kurum kültürünü de destekleyecek şekilde yapılandırılmalı; okullarda sürdürülebilir bir İSG kültürünün oluşturulması için Bakanlık tarafından rehberlik, izleme ve değerlendirme çalışmaları etkin biçimde yürütülmelidir. Bu yaklaşımla hem öğretmenlerin mesleki yeterliliği artırılabilecek hem de öğrenciler için daha güvenli bir eğitim ortamı sağlanacaktır.
- Öğrencilerin staj yaptıkları iş yerlerindeki potansiyel risklerin tespit edilmesi için gözlem ve deneyimlerin yanında risk ve analiz değerlendirme süreçleri daha sık ve sistematik bir şekilde yapılmalıdır.
- Bu araştırma, yalnızca meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleriyle sınırlı olup, bulgular bu grubun görüşlerine dayanmaktadır. Ancak iş sağlığı ve güvenliği kültürünün daha geniş bir perspektifle değerlendirilebilmesi için, gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenci, işçi ve işverenlerin de kapsama dahil edilmesi önerilmektedir. Böylece, farklı paydaşların İSG algı ve tutumları birlikte ele alınarak daha kapsamlı ve çok boyutlu sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, N. K. L., & Hamid, S. S. (2022). Occupational safety, health and environment (oshe) in school framework. *Journal of Engineering and Health Sciences*, 5(1), 138-148.
(<https://unimel.edu.my/journal/index.php/JEHS/article/view/1063/866>)
- Akdoğan, K. (2022). *Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi: İç Anadolu Bölgesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
(https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=klrldtdJ31bRgjb6fHvMUcOAWwi8pqvadEFz9YST_FxXNLblcgb5O5SFzAITbxNy)
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Asrul, A., & Purwana, R. (2022). The effect of occupational health and safety education on improving the quality of the learning environment. *International Archives of Medical Sciences and Public Health*, 3(2), 106-113. (<https://pcijournal.org/index.php/iamsph/article/view/625/358>)
- Ayim Gyekye, S., & Salminen, S. (2007). Workplace Safety Perceptions and Perceived Organizational Support: Do Supportive Perceptions Influence Safety Perceptions? *International Journal of*

- Babaoğlu, Z. (2020). *Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği algı düzeyinin belirlenmesi (Trabzon örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGyqlu77AL38jeb9NHKWaCfjML5Rkrcgr75TrE_ZhQ1P_)
- Basori, (2018). Evaluation of occupational health and safety (OHS) implementation of vocational High School. *Workshop at Surakarta City*, 1273(2019) 012003. (DOI: <https://doi.org/10.2991/aptekindo-18.2018.27>)
- Boini, Colin, & Grzebyk. (2017). Effect of occupational safety and health education received during schooling on the incidence of workplace injuries in the first 2 years of occupational life: a prospective study. *BMJ open*, 7(7), e015100. (<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015100>)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, E. (2024). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliğinin uygulanması ve yeterliliği hakkında yönetici görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cr4SkWLaRMhkDRBjqthpsQZw6MXfa8pfOK4znrDxtqF4ybqPIRoDCH0XOYoEk0zi>)
- Doğdu, S. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=jNRDC1RLfVd4_T7x7ZXmmR3WGqwyDTgXZCQeK4r6aPdAcAkT-9LfMtoYHdieTF6d)
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergül, A.(2020). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güvenliği bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi: Çanakkale ilinde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGaKRkxd0nJWBZ0-BPpxZeMRh6kUrLADSrAyz-eBuTcnk)
- Göl, H. (2021). *Ortaokullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yöneticilerin yaklaşımları, çalışma yöntemleri ve pandemi sürecinde uygulamaların incelenmesi, İzmir örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65V2-AWHcUePyQUsU4oeJEytZ-ifBkojMafilCFUuummb)
- Guerin, R., J., Toland, M., D., Okun, A., H., Guyler, L., R., Baker, D., S., and Bernard, A., L., (2019). Using a modified theory of planned behaviour to examine teachers' intention to implement a work safety and health curriculum. *American School Health magazine*, 89(7), 549-559. (<https://doi.org/10.1111/josh.12781>)
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- İş Yasası (22/1192) ve İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası(35/2008), (1992,2008). *KKTC Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı*.(<http://calisma.gov.ct.tr/e-MEVZUAT>)
- Karadeniz Aydın, E. (2020). *Meslek lisesi öğretmenlerinde iş sağlığı ve güvenliği performansının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi, Trabzon. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=_F5QEpayDXGqGZlp9XiFtABLGCTyE-Yw39zbVJguVFI-oW6nvspeFbmNCBZePwAT)
- Kartal, E. (2022). *Okulöncesi Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği: Karma yöntem çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65Z9TRZT-6u0DUTYDZQZRmVTeO3Co43KEGGffB5S6-Dar)
- Kımrırtı, N. (2024). *Öğretmenlerin psikososyal risklere maruz kalma düzeyleri ile okuldaki iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin iş sağlığı ve güvenliği kapsamında incelenmesi: Özel okullar örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Artvin Çoruh Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=LY6e5xGA7WWUpEdrBmEPLqc23zPEV11hwej8uBtZT1EdEDu9NGwz9WBX_aT-my6j)
- Koyuncu, U. (2023). *İstek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güvenliği bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi: İstanbul kampüslerinde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=klrldtdJ31bRgjb6fHvMUSRSe8xVchoy2MJ-U6m8jeuTQWGHreDpk7B4wuuR ULLU>)
- Kök Sevdalı, N. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpPocNT59WMbR0qS3ZO9Z0KpZpjCIHpxl4qqjA6VO6w0J>)
- Önder, Ş.(2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği farkındalıkları ve uygulamaları: Malatya-Battalgazi ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bingöl Üniversitesi. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92QskU3qSaxgK4J59Ks1UaEiYGBAizd5Jhx0LapaQyDLvo>)
- Riellander, C., Visser, T., & Esterhuyzen, E. (2024). Schools and Occupational Health and Safety: Perspectives for Developing Countries. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 6(1), 1-15. (<https://doi.org/10.51415/ajims.v6i1.1263>)
- Rodrigues, M. A., Vale, C. ve Silva, M.V. (2018). Effects of an occupational safety programme: A comparative study between different training methods involving secondary and vocational school students. *Safety science*, 109, 353-360. (<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.06.013>)
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768. (DOI: 10.1213/ANE.0000000000002864)
- Şanlıbayrak, M. (2018). *Branş ve teknik öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması: Kars ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=hcgrYffRbz0Z44UJEuLtwRUfoRsk6vS0-BDiHq5zRxXYXopPvJm4_yZchlJm0l4l)

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Taşdemir, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği öz yeterliği (İğdır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İğdır Üniversitesi. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/image/pdfizinli.png>)
- Tekin, A.(2023). *Adana ili Seyhan ilçesi ortaokul öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına bakışı*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=nLNfCsWgUluh5T2iyudShoUjxDYnBUHaXAbxT_e9dvKlf9vCg5T-DWDgWtgL17rb)
- Turekova, I. and Bagalova, T. (2018). Knowledge and experiences of safety and health occupation risks among students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(5), 108-120. (<https://www.learntechlib.org/p/207393/>)
- Turekova, I., ve Depesova, J. (2019). Significance of teacher education in the field of occupational health and safety. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 8576-8584). IATED. (<https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2130>)
- Türkoğlu, Ç. (2020) *Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=_F5QEpayDXGqGZlp9XiFtB_ViVowNxTxd3vWMkYb8KwvKgUsM06KkKCATIElsLMg)
- Türüdü, N. (2019). *Öğretmenlerin iş güvenliği kültürü ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYr1PghXKiVfJpWDS7ZpxY0RYtVLZiQp5w894Nznde_-D)
- URL 1: <https://www.ilo.org/topics-and-sectors/safety-and-health-work>
- Uzun, S.S. (2019). *Mesleki ve teknik okullarda iş sağlığı ve güvenliği bilinci*. Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, Tarsus Üniversitesi, Tarsus, s. 41-42 (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwDJ4oFdW4xXEtaZvc9g7oKH2nXnO0eJNvxgtmDbnnNVo>)
- Wahrini, R., Nuridayanti, N., & Makmur, E. (2019). The role of teachers in awareness of occupational safety and health (OSH) vocational school students. *International Journal of Environment, Engineering and Education*, 1(3), 67–74. (<https://doi.org/10.55151/ijeedu.v1i3.18>)
- Xu, S., Wang, L., Wang, B., Guo, H., Han, L., Xu, S., ... & Zhu, B. (2020). Occupational safety and health in China: junior college students' knowledge from a large cross-sectional survey in Jiangsu Province. *Journal of public health policy*, 41(3), 375-385. (<https://link.springer.com/article/10.1057/s41271-020-00225-2>)
- Yıldırım, M. ve Uğurlu, C. T. (2022). Okullarda iş sağlığı ve güvenliği: açımlayıcı karma yöntem. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 109-135. (<https://doi.org/10.56677/mkuefder.1177561>)

ÖZET

Bu proje, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, farklı şehirlerden yedi ortak okulun katılımıyla yürütülmüş olup; amacı, 11-12 yaş aralığındaki özel yetenekli 6. sınıf öğrencilerine kültürel mirasımızı tanıtmak ve bu konuda farkındalıklarını artırmaktır. Araştırma, 20 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yerel kültürel unsurlar ve dijital araçlar konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca projeye katılan 20 kişilik bir veli grubuna da aynı şekilde ön test ve son test uygulanarak, ebeveynlerin farkındalık düzeyindeki değişim incelenmiştir.

Veriler Google Forms aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmış; analiz sürecinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Süreçte Twinspace, WhatsApp ve Facebook gibi iletişim platformlarının yanı sıra Canva, Educaplay gibi çeşitli Web 2.0 araçları etkin biçimde kullanılmıştır. Etkinlikler kapsamında yöresel yemekler, halk oyunları, geleneksel giysiler, maniler ve türküler aracılığıyla öğrencilere kültürel mirasımız tanıtılmıştır. Müzik, dans ve yemek gibi uygulamalı yöntemlerle süreç eğlenceli ve katılımcı hale getirilmiştir.

Aileler sürece aktif olarak dâhil edilmiş, çocuklarıyla birlikte etkinlikler yapmaları teşvik edilmiştir. Haftalık atölye çalışmaları ve öğretmen desteğiyle, disiplinlerarası ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Proje, hem öğrenciler hem de veliler için kalıcı ve etkili bir öğrenme süreci sunmuştur.

Bu projenin temel amacı, 11-12 yaş aralığındaki özel yetenekli 6. sınıf öğrencilerine kültürel mirasımızı tanıtmak, bu konudaki farkındalıklarını artırmak ve dijital araçları kültürel öğrenme sürecine entegre etmektir. Ayrıca aile katılımı yoluyla öğrenmeyi pekiştirmek hedeflenmiştir.

Araştırma, 20 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 40 öğrencilik bir örneklemle yürütülmüştür. Ayrıca 20 veli sürece dâhil edilmiştir. Katılımcılara kültürel unsurlar ve dijital araçlar konusunda ön test ve son test uygulanmıştır. Veriler Google Forms üzerinden toplanmış, betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Twinspace, WhatsApp, Canva, Educaplay gibi dijital araçlar etkin biçimde kullanılmıştır.

Öğrencilerin ve velilerin kültürel mirasa yönelik bilgi düzeylerinde proje sonunda anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Dijital araç kullanım becerilerinde de gelişme kaydedilmiştir. Aile katılımı, öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve sürece olumlu katkı sağlamıştır.

Proje, kültürel değerlerin öğrencilere eğlenceli ve katılımcı yöntemlerle aktarılmasında etkili olmuştur. Dijital araçlar, öğrenmeyi destekleyici şekilde başarıyla entegre edilmiştir. Benzer projelerde aile katılımının teşvik edilmesi, kalıcılığı artırmak açısından önerilmektedir. Kültürel eğitimde teknoloji destekli, disiplinlerarası yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Maniler, türküler, kültürel miras

⁵⁹ Öğretmen, Karşıyaka Ortaokulu Altınordu/Ordu, ruveydacol@hotmail.com

THE DANCE OF CULTURE WITH MUSIC

ABSTACT

This project was conducted during the 2021–2022 academic year with the participation of seven partner schools from different cities. Its primary aim was to introduce 11–12-year-old gifted 6th-grade students to cultural heritage and raise their awareness in this area. The study involved a total of 40 students (20 girls and 20 boys). To measure students' knowledge of local cultural elements and digital tools, both pre-tests and post-tests were administered. Additionally, a group of 20 parents participated in similar assessments to evaluate the change in their level of awareness.

Data were collected online via Google Forms and analyzed using descriptive analysis methods. During the process, platforms such as Twinspace, WhatsApp, and Facebook, as well as Web 2.0 tools including Canva and Educaplay, were actively used. The activities introduced students to cultural heritage through traditional foods, folk dances, traditional clothes, rhymes (manis), and folk songs. Practical methods such as music, dance, and cooking were incorporated to make the learning process enjoyable and participatory.

Parents were actively involved in the process and encouraged to carry out activities with their children. Weekly workshops and teacher guidance supported the creation of an interdisciplinary and collaborative learning environment. The project provided a lasting and effective learning experience for both students and parents.

The main goal of this project is to introduce 11–12-year-old gifted students to Turkish cultural heritage, increase their awareness, and integrate digital tools into the cultural learning process. Strengthening learning through family involvement is also a key objective.

The study was carried out with a sample group of 40 students (20 girls and 20 boys), as well as 20 participating parents. Pre-tests and post-tests were used to assess knowledge of cultural elements and digital tools. Data were collected via Google Forms and analyzed using descriptive methods. Platforms such as Twinspace, WhatsApp, Canva, and Educaplay were actively used throughout the process.

At the end of the project, a significant increase was observed in both students' and parents' knowledge levels regarding cultural heritage. Additionally, students showed improvement in their digital tool usage skills. Family involvement positively affected students' motivation and contributed to the process.

The project was effective in transferring cultural values to students using fun and articipatory methods. Digital tools were successfully integrated to support learning. Encouraging family participation in similar projects is recommended to enhance long-term impact. Technology-assisted, interdisciplinary approaches should be promoted in cultural education.

Keywords: Manis, folk songs, Cultural Heritage

1. GİRİŞ

Proje, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında farklı bölgelerden 7 ortak tarafından başlatılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak, yöresel öğeleri tanıtmak ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmektir. Projede öğrenciler arasında işbirliği,

hoşgörü ve saygıya dayalı güçlü bağlar kurulmuş, özellikle teknolojinin eğitim süreçlerinde etkin kullanımı teşvik edilmiştir.

2. Literatür Taraması

Literatürde, işbirlikçi projelerin kültürel öğeleri tanıtmaya ve öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde öğrenme süreçlerini destekleme noktasında önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Tonbuloğlu vd, 2013).

Kültürel mirasın korunması ve öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımı, özellikle proje tabanlı yaklaşımlarda vurgulanan unsurlardır. Kültürel mirasın öğrenciler tarafından araştırılması ve paylaşılması eğitimde yenilikçi yöntemler olarak ele alınmaktadır. Özellikle dijital araçlar, kültürel öğelerin tanıtımında büyük bir rol oynamaktadır (Büyükkuru, 2023).

Araştırmalarda, web 2.0 araçlarının kullanımı yoluyla öğrencilerin işbirliği ve teknoloji becerileri konusunda gelişim sağladığı ifade edilmektedir. Bu tür araçların kullanımı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve projelerde etkin görev almalarına olanak sağlamaktadır (Gündüzalp, 2021).

2.1 Araştırmanın Amacı:

Projenin amacı 6. sınıfa devam eden öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak, yöresel değerleri tanıtmalarını sağlamak ve dijital araçları etkili şekilde kullanmalarını teşvik etmektir. Farklı bölgelerdeki öğrencilerin kültürel öğelerini araştırıp paylaşması, yerel ve ulusal değerlerin tanıtılması sağlanmıştır. Öğrenciler arasında iş birliği, teknoloji becerilerini geliştirme ve kültürel mirası koruma hedeflenmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırma, farklı şehirlerden olan ve 6. Sınıfa devam eden 40 öğrenciden oluşan örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir (20 kız, 20 erkek). Projeye katılan öğrenciler, yöresel türkü, mani, yemek bilgileri ve dijital araç kullanım becerilerini değerlendirmek üzere ilk ve son testlere tabi tutulmuşlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel araştırmada temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, 2019).

Veriler Google Forms aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Twinspace, WhatsApp, Facebook gibi platformların yanı sıra Canva, Educaplay ve diğer web 2.0 araçları kullanılarak süreçler planlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA:

Çalışma sonucunda, öğrencilerin yöresel değerler ve dijital araçlar konusundaki bilgi düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür. İlk testte düşük olan yöresel türkü, mani ve yemek bilgisi; proje sonunda tüm öğrenciler tarafından kazanılmıştır. Bu sonuçlar, proje süresince öğrencilerin aktif katılım sağladığını ve hedeflenen amaçların başarıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin ilk ve son test sonuçlarına ilişkin cinsiyet bazlı analiz tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre İlk ve Son Test Sonuçları

ÖN TEST	Kız Öğrenci (20)	Erkek Öğrenci (20)	Toplam (40)
Türkü Bilme Durumu	12 (%60)	10 (%50)	22 (%55)
Mani Bilme Durumu	8 (%40)	6 (%30)	14 (%35)
Yöresel Yemek Bilme Durumu	15 (%75)	12 (%60)	27 (%67.5)
Web 2.0 Araçlarını Kullanma	10 (%50)	14 (%70)	24 (%60)
SON TEST	Kız Öğrenci (20)	Erkek Öğrenci (20)	Toplam (40)
Türkü Bilme Durumu	18 (%90)	16 (%80)	34 (%85)
Mani Bilme Durumu	15 (%75)	12 (%60)	27 (%67.5)
Yöresel Yemek Bilme Durumu	19 (%95)	18 (%90)	37 (%92.5)
Web 2.0 Araçlarını Kullanma	16 (%80)	18 (%90)	34 (%85)

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin kültürel mirasla ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. İlk testte, kız öğrencilerinin %25'i yöresine ait bir türkü bilirken, erkek öğrencilerinin sadece %15'i bu bilgiye sahipti. Proje sonunda, tüm öğrenciler yöresine ait türküler hakkında bilgi sahibi olmuştur. Aynı şekilde, mani bilme oranı ve yemek bilgisi de proje sürecinde %100 seviyelerine ulaşmıştır. Ayrıca, Web 2.0 araçları kullanımında da önemli bir gelişim kaydedilmiştir. İlk testte, kız öğrencilerinin %50'si Web 2.0 araçlarını kullanabiliyorken, erkek öğrencilerinin sadece %25'i bu araçları deneyimlemişti. Proje sonunda ise tüm öğrenciler bu araçları etkin bir şekilde kullanma becerisi kazanmışlardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu proje, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmış ve dijital araçlar aracılığıyla işbirliği becerilerini geliştirmiştir. Öğrenciler, yöresel kültürel unsurları öğrenmiş ve bu bilgileri dijital araçlar ile etkin bir şekilde paylaşmışlardır. Özellikle türkü, mani, yemek gibi kültürel öğelerle ilgili bilgi seviyelerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerinde de belirgin bir gelişim kaydedilmiştir. Projenin çıktıları arasında öğrencilerin kültürel çeşitliliğe duyarlılıklarının artması ve teknoloji becerilerinin gelişimi yer almıştır. Gelecekteki projelerde farklı

dijital araçların entegrasyonu ve daha geniş kitlelere ulaşmak için yaygınlaştırma çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyükkuru, M. (2023). Kültürel mirasın aktarımında dijital teknolojilerin kullanımı. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, İhtisaslaşma Özel Sayısı, 134-150.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, EK., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş., Funda Demirel, F., Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, 2019, Ankara.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10(3), 1158-1177.
- Tonbuloğlu B., Aslan D., vd.(2013). Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Bilişüstü Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları ile Proje Ürünleri Üzerine Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (23), 97-117.

“NOKTALA-MOJİ” ADLI KUTU OYUNUYLA YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARININ ÖĞRETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM

Mehmet Kutlu⁶⁰,

ÖZET

Yazım ve noktalama kuralları, bir dili kullanırken yazıda ve söyleyişte kişiden kişiye farklı anlamlar oluşmaması için belirlenen, herkes tarafından benimsenen ve uygulanması gereken kurallardır. Dilimizi güzel kullanmak, söylemek istediklerimizi iyi anlatabilmek için bu kuralları bilmemiz gerekmektedir. Bu kurallar ilkökul birinci sınıftan itibaren her yıl Türkçe ders içeriğinde yer almasına rağmen yeterince öğrenilememekte, ifadelerin nasıl yazılması, hangi noktalamayla tamamlanması gerektiği konusunda öğrenciler çoğu zaman karışıklık yaşamaktadır.

Bu çalışmayla temelde bilinmesi gereken noktalama ve yazım kurallarını eğlenceli bir şekilde ilkökul öğrencilerine kazandırmak istedik. Bunun için pek çok öğrencinin oynamaktan hoşlandığı bir kutu oyunu tasarladık. Oyun tasarımıımızda büyükten küçüğe herkesin iletişim dilinde yer edinen emojiilere yer vererek noktalama işaretlerinin tanınmasını sağlamak, oyunumuzu da daha eğlenceli ve dikkat çekici hale getirmek istedik. Oyunumuz “Bil Bakalım, Düşün Bakalım, Yaz Bakalım, Söyle Bakalım, Doğru mu Yanlış mı?” başlıklarından oluşan beş farklı soru tipinden 135 soru kartı, 17 noktalama kartı ve bir oyun tahtasından oluşmaktadır. Oyun kartlarımızı Canva web 2.0 aracıyla, oyun tahtamızı kendi çizimlerimizle tasarlayıp hazırladık. Çalışmamızın başında uyguladığımız ön test ve ölçümler ve uygulama sonrası tekrarladığımız son test ve ölçüm sonuçlarını karşılaştırdığımızda oyunumuzun etkili olduğunu; oyun değerlendirme anketi sonuçlarına baktığımızda da öğrencilerin ilgi ve zevklerine hitap eden oynayarak öğrenmekten zevk aldıkları bir eğitim materyali olduğunu tespit ettik.

Anahtar Kelimeler: Noktalama İşaretleri, Yazım Kuralları, Oyun ve Oyunlaştırma

AMAÇ

Noktalama ve yazım kuralları, yazılı iletişimde anlamın net ve doğru bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Noktalama ve yazım kurallarını bilmemek, iletişimde anlam karmaşasına, ciddiye kaybına ve etkili bir ifadenin eksikliğine yol açabilir. Bu kurallar, ilkökul birinci sınıftan itibaren Türkçe ders içeriğinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılsa da öğrencilerin bu kuralları yeterince öğrenemedikleri ne okurken ne de yazarken bu kurallara dikkat ettikleri saptanmıştır. Bu projeye amacımız öğrencilerin oynamaktan hoşlandıkları eğlenceli ve öğretici bir eğitim materyali oluşturarak ilkökul öğrencilerine temel noktalama ve yazım kurallarını öğretmektir.

⁶⁰ Öğretmen, Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi Altınordu-ORDU, Mehmet.kutlu.dio@gmail.com

GİRİŞ

Dil öğretimi, ana dili öğretimi programımıza bakıldığında (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019), dört temel beceri ile yapılmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlamaya dayalı; konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Yazma becerisi, dilin anlatma alanında yer almakta ve iletişimin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır (Bağcı ve Karagül, 2013).

Yazma becerisinin bireylere kazandırılması, bir dilin yazı dili olarak gelişmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli yer tutmaktadır. Yazma becerisini diğer dil becerilerinden ayıran temel özelliklerinden biri, belli kurallara bağlı olarak bu becerinin öğretilmesidir. Bu kurallar içerisinde en önemli yeri yazım ve noktalama kuralları oluşturmaktadır. Yazım kuralları, yazma birliğini sağlama noktasında önemli bir işlev görmektedir (Kurudayıoğlu, 2012). Yazım kurallarının öğretilmesi; öğrencilerin standart Türkçenin kurallarına hâkim olması ve bu becerilerini yazılı anlatıma yansıtması, üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır (Özbay, 2012).

Nasıl ki konuşma dilinde etkili olabilmek, daha iyi anlaşılabilmek için jest ve mimiklere başvuruluyorsa yazı dilinde de etkinliği artırmak için noktalama işaretlerine ve imlaya başvurulur. Noktalamanın doğru kullanılması ve kelimelerin doğru bir şekilde yazımı hem okuyucunun hem de yazarın işini kolaylaştırır. Yazar doğru noktalama ve yazımla ifade etmek istediğini okura daha açık bir şekilde iletir, okur ise ifade edilmek isteneni doğru bir şekilde algılar ve yorumlar; ancak kullanılan noktalama işaretlerinin ve yazımın etkili olabilmesi için öncelikle onların görevleri ve kullanılması gereken yerler hakkında fikir sahibi olunmalıdır.

Yazım ve noktalama kuralları, eğitim- öğretim uygulamaları açısından sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinin meslek bilgisi kapsamında yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), yazım ve noktalama kurallarının öğretimi için ilkökul ve ortaokulun her sınıf düzeyinde yazım ve noktalama kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar, yazma becerisi içerisinde yer almakla birlikte noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma kazanımı, okuma becerisi içerisinde yer almıştır. Bu kazanımların öğretilmesine 1-5. sınıf düzeylerinde ağırlıklı olarak yer verilmiş, 6-8. sınıf düzeylerinde ise daha önce öğrenilen yazım ve noktalama kazanımlarının uygulanmasına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

Türkçede yazım ve noktalama ile ilgili kuralların belirlenmesi, Türk Dil Kurumunun görevlerinden birisi olarak kabul edilir ve ortaya çıkan sorunlarla ilgili gerekli çalışma ve düzenlemeler de bu kurum tarafından gerçekleştirilir. Türkçenin yazım kurallarıyla ilgili temel başvuru kaynağı, Türk Dil Kurumu tarafından belli aralıklarla güncellenen Yazım Kılavuzu (2020) ve <https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/yazim-kilavuzu/> (Erişim: 16.01.2024) bilişim ağıdır. Özellikle okullarda eğitim- öğretim uygulamalarında, TDK tarafından hazırlanan “Yazım Kılavuzu” esas alınır.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (<https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar>/Erişim:16.01.2024). Türkçede kullandığımız başlıca noktalama işaretleri şunlardır: Nokta (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), Yay ayraç (()), köşeli ayraç ([]), kesme işareti (‘), düzeltme işareti(^), denden işareti (“).

Türk Dil Kurumunun güncel olan ve genel ağ bağlantısından erişilebilen Yazım Kılavuzu’nun (<http://tdk.gov.tr/category/icerik/yazim-kurallari/>) içeriğinde şu konular bulunmaktadır: Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler, Alıntı Kelimelerin Yazılışı, Bağlaç Olan da- de’nin Yazılışı, Bağlaç Olan ki’ nin Yazılışı, Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler, Bulunma Durumu Eki -da / -de / -ta / -te’nin Yazılışı, Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler, Büyük Ünlü Uyumu, Deyimlerin Yazılışı, Düzeltme İşareti, Ek Fiilin Yazılışı, Fiil Çekimi ile İlgili Yazılışlar, Hece Yapısı ve Satır Sonunda Kelimelerin Bölünmesi, İkilemelerin Yazılışı, İle’nin Yazılışı, Kısaltmalar, Kısaltmalar Dizini, Kesme İşareti (‘), Küçük Ünlü Uyumu, Mastarlara Gelen Eklerin Yazılışı, Noktalama ve Diğer İşaretler, Noktalama İşaretleri (Açıklamalar), Pekiştirmeli Sözlerin Yazılışı, Sayıların Yazılışı, Ses, Harf ve Alfabe, Simgeler, Soru Eki mi, mi, mu, mü’nün Yazılışı, Uzun Ünlü, Ünlü Daralması, Ünlü Düşmesi, Ünsüz Türemesi, Ünsüz Uyumu, Ünsüzlerin Nitelikleri, Ünlülerin Nitelikleri, Yabancı Özel Adların Yazılışı.

Eğitim-öğretim sürecinin değişik aşamalarında bulunan öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan benzer nitelikte araştırmalar (Uludağ, 2002; Ergin, 2009; Kara, 2010; Karakoyun, 2010; Kırbaş, 2010; Maden, 2013; Sever ve Memiş, 2013, Kurudayıoğlu ve Dölek (2018)) bulunmaktadır. Öğretmenlerin yazım ve noktalama kurallarını öğretirken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler üzerine yapılan araştırmaya göre (Mete, 2019) araştırmaya katılan öğretmenlerin (10 sınıf 20 Türkçe öğretmeni) yazma becerilerine yönelik verdikleri eğitimde düz anlatım, soru- cevap ve test tekniğini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin çocukların ilgi ve beğenilerine yönelik oyun, görsel, karikatür vb. yararlanma ve bilgisayar destekli anlatımı maalesef daha az kullandıkları görülmektedir. Çocuklar için en etkili ve kalıcı öğrenmenin oyun yoluyla gerçekleştiği hiçbir zaman unutmamalıdır.

Oyun, çocukluk döneminin en önemli etkinliğidir. Doğası gereği her çocuk oyun oynamayı sever. Yavuzer (1987) oyunu, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenme olanağı sağlayan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. İlköğretim birinci kademedeki çocukların sınıfta 40 dakika boyunca sabit oturmalarını beklemek onların gelişim özelliklerine ters düşmektedir (Aykaç, 2005). Farklı yöntemlerin kullanılması çocukların enerjisini ve dikkatini yüksek tutacak aynı zamanda öğrencilerin derse karşı ilgi, alaka ve isteğini arttıracaktır. Öğretmen; öğrenciyi öğretime ve eğitime

katarken öğrencilerin seviyelerine, ilgi, alaka ve isteklerine göre hazırlanmış bir oyun çocukların sevgisini ve etkili öğrenmesini de sağlayacaktır (Sonyel ve Şumrut, 2023). Bu yönüyle öğrencinin öğrenme için aktif rol oynayacağı oyunlarla öğretim, büyük önem taşımaktadır. “Oyunların eğitime diğer bir katkısı ise öğrencilerin oyun oynarken psikolojik olarak rahatlamaları ve klasik yöntemlerden farklı bir etkinlikle farkında olmadan öğrenmeleridir. Aksakallı, G. (2019, Nisan 25)”

Günümüz ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler, Alfa Kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Hepimizin çevremizde de net olarak gözlemleyebildiğimiz gibi Alfa Kuşağı ekran sayesinde sakinleşiyor, eğitimini alıyor ve eğleniyor. Alfa Kuşağı çocuklarının büyük bir çoğunluğu daha konuşma yeteneğini kazanamadan ekran kullanma becerisini kazanabiliyor. Alfa kuşağı iletişim kurarken yazmaktan daha çok görsel ifadeler(emoji) ve ses kayıtları ile iletişim kurmayı tercih ediyor. Teknolojik ürünler, telefon ve sanal gerçeklik hayatlarının büyük bir parçası konumunda yer aldığı için çevrelerinde bulunan diğer insanlarla ilişkileri, iletişimleri sohbetleri oldukça az. (<https://egezege.com/yasam/alfa-kusaginin-ozellikleri/>. Erişim tarihi: 01.02.2024). Alfa Kuşağının teknolojiye olan düşkünlükleri; bu kuşağın oyunlarda da dijital yönelmelerini, tablet telefon ve bilgisayar başında çok fazla vakit geçirmelerini ve sosyallikten uzak, içine kapanık bireyler olarak yetişmeleri tehlikesini de beraberinde getirmektedir.

Piyasada çokça rastladığımız kutu oyunları dijital oyunlar gibi çocukların ilgisini çekmektedir. Kutu oyunları çocuğu sadece eğlendiren, ailesiyle ya da arkadaşlarıyla vakit geçirmesini sağlayan bir oyun aracı olarak görülmemelidir. Kutu oyunları, sabır ve kararlılık gibi nitelikleri geliştirirken sözel ifadeyi teşvik eden heyecan verici bir rekabet ve motivasyon ortamı yaratan oyunlardır. Kutu oyunları çocukların mantık ve akıl yürütme becerilerinin gelişiminde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ve mekânsal akıl yürütmeyi hızlandırmada yardımcı olmaktadır. Bu oyunların çocuklar üzerindeki en önemli etkisi, dijital oyunların aksine çocuğun sosyal becerilerini geliştirmektir. (<https://www.cocugungozundendunya.com/>. Erişim tarihi: (15.01.2024) Bu oyunlar, çocukların gelişim alanlarını desteklemekle birlikte belirli kavramların öğretilmesinde kullanılan eğitici oyun araçlarıdır.

İletişimin dili form değiştirmekte ve tek bir sembolle birçok şeyi anlatmamıza yarayan emojiiler, modern dünyanın yeni iletişim dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Cümlelerimiz ve duygularımız artık bir sembol hâlini almışken kelimelerle vakit harcamak istemeyen kullanıcılar, insanlığın ortak dili olarak tanımlanan emojiilerle kendilerini kolayca ifade edebilmenin keyfini çıkarmaktadır (Volkan Yavuz, 2020). Emojiiler, dijital platformlarda hem hızlı hem de eğlenceli bir iletişim sağladığı için büyükten küçüğe her yaş grubu emojiileri çokça kullanmaktadır.

“Türkçe öğretiminde ve yazılı iletişimde önemli bir yeri olan yazım ve noktalama kurallarının temel seviyede nasıl öğretebiliriz?” sorusuyla yola çıktığımız bu çalışmada yaptığımız geniş literatür taramasındaki tüm bileşenleri bir araya getirmeye çalıştık. Yaptığımız gözlemler sonucunda

öğrencilerin ders içinde ve dışında oyunlara olan ilgisi ve yaptığımız araştırmalar sonucu öğrencilerin kutu oyunları ile sosyalleşerek akıl ve mantık yürüterek öğrenmelerinin önemli olduğu bilgisi, uygulayacağımız yöntemi belirlememizde etkili oldu. Bu nedenle çocuklarının oyunlara olan ilgisini göz önünde bulundurarak yazım ve noktalama kurallarının öğretimini sağlamak amacıyla hazırladığımız kutu oyunumuzun Türkçe dersinde ve ders dışı etkinliklerde öğretim materyali olarak kullanılması durumunda bu kuralların öğrenilmesinin başarılı bir şekilde gerçekleşeceği varsayımından hareketle böyle bir çalışma yapmaya karar verdik. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte yeni bir iletişim dili olan emoji lerin insanlar üzerindeki etkisinden yararlanarak oyunumuzu dikkat çekici ve eğlenceli hale getirmek istedik.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

İlkokul öğrencilerine temel noktalama ve yazım kurallarını öğretmek için yola çıktığımız bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerini kullandık. Nicel araştırma yöntemleri; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türleridir. Amaç; bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktır. Sosyal bilimlerde araştırma süreci, araştırma probleminin oluşturulması ve araştırma yönteminin seçilmesiyle başlar. Nicel araştırma, sosyal ve fiziksel dünyanın aynı yöntemle incelenebileceğini, bu nedenle sosyal olguların doğa bilimlerinde kullanılan yöntemle incelenmesi gerektiğini savunan pozitivist yaklaşıma dayanır. Nicel veriler, laboratuvar ortamında yapılan deney ya da gözlemlerden ya da alan araştırmalarında yapılan gözlem, anket ya da yapılandırılmış görüşmelerden elde edilebilirler (Doruk, 2021).

Ele almak istediğimiz konu, 1. sınıftan 12. sınıfa kadar Türkçe- Edebiyat dersi müfredatı kazanımları arasında yer almaktadır. Amacımız temel kazanımların erken yaşta kalıcı öğrenilmesini sağlamak olduğu için araştırmamızı gerekli izinleri aldıktan sonra 2023- 2024 Eğitim- Öğretim yılında Ordu Dr. Mehmet Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezinde 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmamıza katılmayı kabul eden 30 öğrenci üzerinde uyguladık.

Veri toplama aracı olarak Google Forms ile oluşturduğumuz ön test, son test, yazılı uygulama ve oyun değerlendirme anket formu kullandık. 4. Sınıf öğrencilerimizin yazım ve noktalama kullanma farkındalıklarını ölçmek, bu konuda kendi alışkanlıklarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla “Yazım ve Noktalama Farkındalık Anketi” hazırladık. Hazırladığımız anketi, çalışmanın başında 15 kontrol grubu 15 deney grubu olmak üzere toplam 30 öğrenciye ön test olarak uyguladık. Aynı öğrencilere, öğrencilerin yazım ve noktalama bilgilerini ölçmek amacıyla 25 sorudan oluşan bir test uyguladık; yine öğrencilerin yazım ve noktalama kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla dikte yoluyla yazılı bir uygulama yaptık. Ön testler ve yazılı uygulama ile elde edilen verileri, yüzdelik dilimler

üzerinden inceledik ve değerlendirdik. Değerlendirme sonucu öğrencilerin konu hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini tespit ettik.

Ön ölçümlerimizi yapıp oyunumuzu hazır hale getirdikten sonra her iki grubumuza düz anlatım yöntemiyle yazım ve noktalama işaretleri konusunu anlattık. Deney grubumuza ise öğrencilerin de isteğini göz önünde bulundurarak oyunumuzu belirli aralıklarla üç- dört kere oynattık. Yapılan iki ayrı uygulamanın ardından Yazım ve Noktalama Farkındalık Anketi’ni, yazım ve noktalama testini ve yazılı uygulamayı son test ve ölçüm olarak uyguladık. Ön test- son test, ilk ve son ölçüm sonuçlarını karşılaştırarak yaptığımız iki farklı uygulamanın etkinliğini ölçtük. Bunlara ek olarak deney grubumuza “Oyun Değerlendirme Anketi” ni uygulayarak hazırladığımız oyunun, öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesini sağladık.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerimizin uygulamadan önce cevapladıkları ön test, ölçüm sonuç tablo ve grafikleri ile uygulamadan sonra cevapladıkları son test ve ölçüm sonuç tablo ve grafikleri aşağıdaki gibidir:

Yazım ve Noktalama Farkındalık Anketi Ön ve Son Test Sonuçları:

Tablo 1. Öğrencilerin 1. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Noktalama işaretlerini tanırım.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%100 (15 kişi)	-	-	%100 (15 kişi)	-	-
SON TEST	%100 (15 kişi)	-	-	%100 (15 kişi)	-	-

Tablo 2. Öğrencilerin 2. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Noktalama işaretlerinin nerede kullanılması gerektiğini bilirim.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%86.7 (13 kişi)	-	%13.3 (2 kişi)	%53.3 (8 kişi)	-	%46.7 (7 kişi)
SON TEST	%80 (12 kişi)	-	%20 (3 kişi)	%73.3 (11 kişi)	-	%26.7 (4 kişi)

Tablo 3. Öğrencilerin 3. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Okurken noktalama işaretlerine, işaretlerin hangi amaçla/görevde kullanıldığına dikkat ederim.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%53.3 (8 kişi)	-	%46.7 (7 kişi)	%53.3 (8 kişi)	-	%46.7 (7 kişi)
SON TEST	%73.3 (11 kişi)	-	%26.7 (4 kişi)	%73.3 (11 kişi)	-	%26.7 (4 kişi)

Tablo 4. Öğrencilerin 4. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Yazım kurallarını bilirim.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%86.7 (13 kişi)	-	%13.3 (2 kişi)	%60 (9 kişi)	-	%40 (6 kişi)
SON TEST	%73.3 (11 kişi)	-	%26.7 (4 kişi)	%86.7 (13 kişi)	-	%13.3 (2 kişi)

Tablo 5. Öğrencilerin 5. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Yazarken yazım kurallarına dikkat ederim.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%66.7 (10 kişi)	-	%33.3 (5 kişi)	%40 (6 kişi)	%20 (3 kişi)	%40 (6 kişi)
SON TEST	%66.7 (10 kişi)	-	%33.3 (5 kişi)	%73.3 (11 kişi)	%6.7 (1 kişi)	%20 (3 kişi)

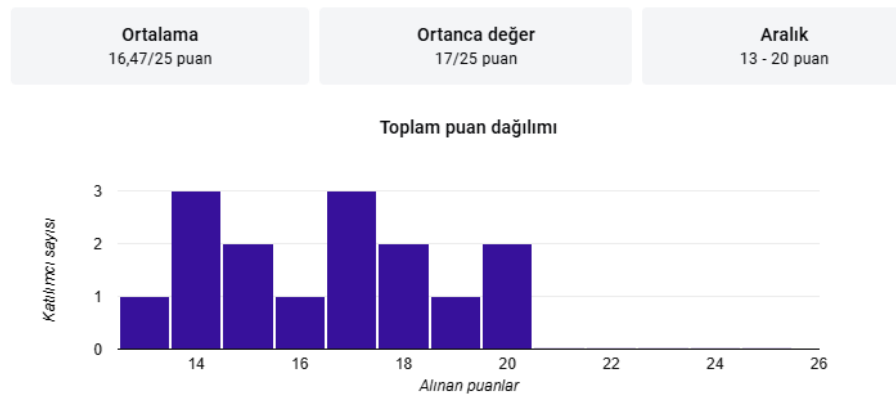
Tablo 6. Öğrencilerin 6. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Verilen metinlerde yapılan yazım yanlışlarını tespit edebilirim.						
	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
ÖN TEST	%73.3 (11 kişi)	-	%26.7 (4 kişi)	%46.7 (7 kişi)	%20 (3 kişi)	%33.3 (5 kişi)
SON TEST	%80 (12 kişi)	-	%20 (3 kişi)	%80 (12 kişi)	%6.7 (1 kişi)	%13.3 (2 kişi)

Yazım ve noktalama bilgisini ölçmek amacıyla uyguladığımız test ve dikte ölçümlerinin sonuçları:

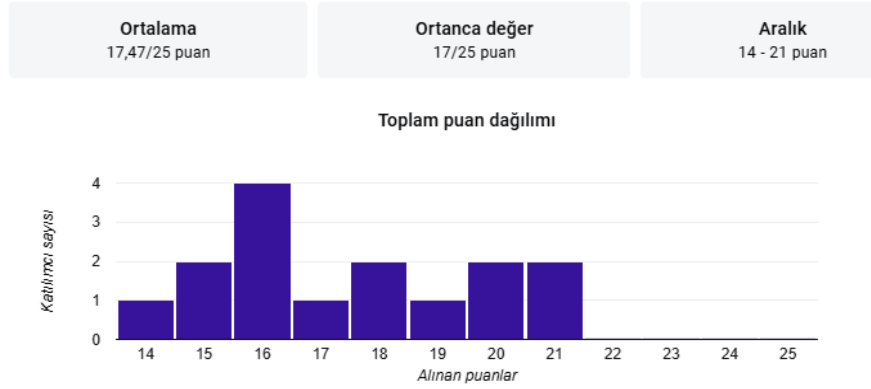
Grafik1. Kontrol Grubunun Yazım ve Noktalama Ön Test Analizi

Analizler



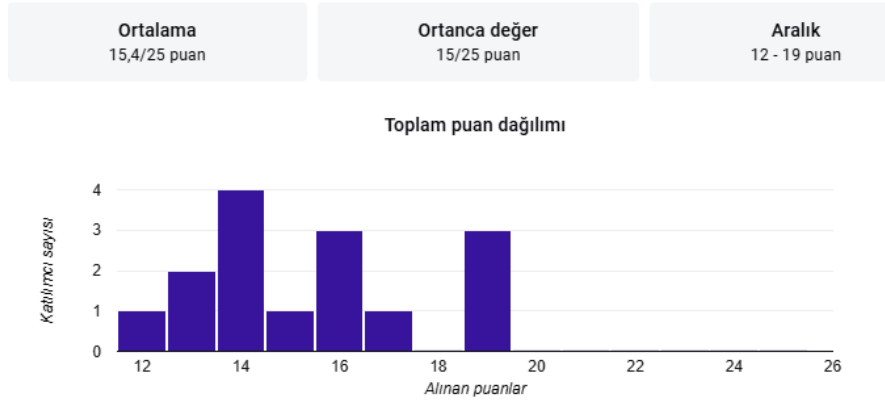
Grafik 2. Kontrol Grubunun Yazım ve Noktalama Son Test Analizi

Analizler



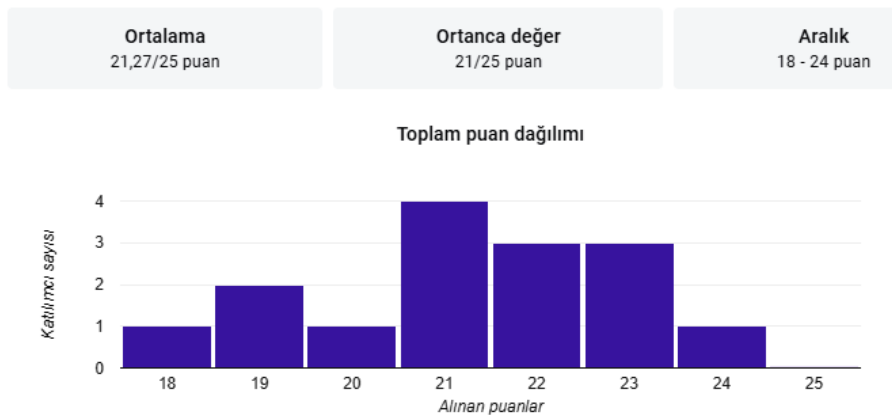
Grafik 3. Deney Grubunun Yazım ve Noktalama Ön Test Analizi

Analizler



Grafik 4. Deney Grubunun Yazım ve Noktalama Son Test Analizi

Analizler



Tablo 7. Öğrencilerin Dikte Ölçmesinde Ön ve Son Uygulamada Kontrol ve Deney Gruplarının Verdiği Cevapların Karşılaştırılması

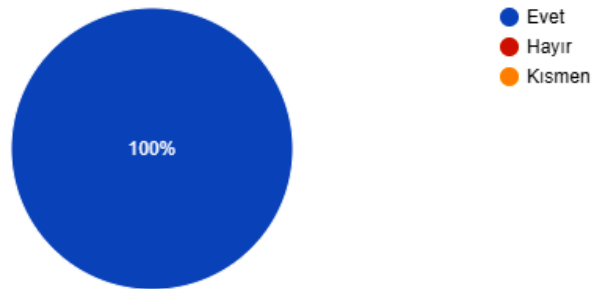
KAZANIMLAR	KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
	Ön Test	Son Test	Artış Yüzdesi	Ön Test	Son Test	Artış Yüzdesi
Başlık	100%	100%	0%	100%	100%	0%
Özel isimlerin yazılışı	65%	70%	5%	60%	83%	23%
Tarihlerin yazımı	57%	63%	7%	52%	83%	32%
Yazımı karıştırılan sözcükler	62%	67%	5%	61%	86%	26%
Birleşik sözcüklerin yazımı	58%	65%	8%	53%	75%	23%
Büyük harflerin yazımı	76%	80%	4%	75%	92%	17%
İkilemelerin yazılışı	73%	77%	4%	68%	83%	15%
Pekiştirme sözcüklerin yazılışı	70%	77%	7%	63%	83%	20%
Bağlaç ki'nin yazılışı	63%	70%	7%	57%	73%	17%
Bağlaç de'nin yazılışı	48%	60%	12%	50%	72%	22%
Soru edatı mı'nin yazılışı	67%	73%	7%	67%	73%	7%
Sayıların yazılışı	73%	80%	7%	77%	83%	7%
Saygı ve akrabalık bildiren sözcüklerin yazılışı	65%	70%	5%	63%	80%	17%
Ses olaylarının yazılışı	62%	66%	4%	64%	81%	17%
Noktanın kullanımı	81%	90%	9%	83%	93%	10%
Virgülün kullanımı	73%	79%	6%	71%	80%	8%
İki noktanın kullanımı	64%	68%	3%	66%	77%	11%
Ünlemin kullanımı	50%	62%	12%	55%	78%	23%
Soru işaretinin kullanımı	80%	87%	7%	87%	93%	7%
Uzun çizginin kullanımı	66%	72%	7%	64%	79%	14%
Kısa çizginin kullanımı	80%	87%	7%	87%	93%	7%
Kesme işaretinin kullanımı	73%	83%	10%	80%	97%	17%
Üç noktanın kullanımı	60%	67%	7%	63%	87%	23%
Düzeltilme işaretinin kullanımı	44%	56%	11%	47%	80%	33%

Oyun Değerlendirme Anketine Verilen Cevaplar:

Grafik 5. 1. Soruda Oyun Değerlendirme Anketine Verilen Cevaplar

Bu oyun yazım ve noktalama kurallarını öğrenmemi / pekiştirmemi sağladı.

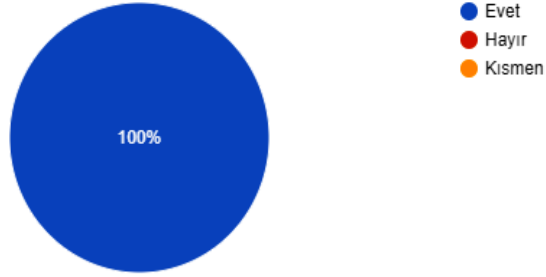
15 yanıt



Grafik 6. 2. Soruda Oyun Değerlendirme Anketine Verilen Cevaplar

Türkçe dersinde diğer konuları da bu tür oyunlarla öğrenmek / pekiştirmek isterim.

15 yanıt



Tablo 8. 3. Soruda Oyun Değerlendirme Anketine Verilen Cevaplar

Oynadığınız oyunun hangi özelliği / özellikleri ve kategorileri/ kategorisi hoşunuza gitti?

15 yanıt

Oyun güzeldi. Eğlenceliydi. Yaz bakalım kartlarını sevdim.
Oyunu beğendim. Grupça eğlendik. Yaz Bakalım ve Söyle Bakalım hoşuma gitti.
Oyun çok eğlenceliydi. Ödül ve ceza emojiiler heyecanımızı artırdı. Yaz bakalım ve bil bakalım hoşuma gitti.
Çok eğlenceli. Eğlenirken düşünmemizi de sağladı. Ortak karar vermemiz önemliydi. Yaz bakalım ve düşün bakalım soruları hoşuma gitti.
Eğlenceliydi. Grupla karar verirken yeni şeyler öğrendik. Söyle bakalım ve yaz bakalım hoşuma gitti.
Arkadaşlarla ortak karar vermek güzeldi. Emojili ödül ve cezalar güzeldi. Oynarken vaktin nasıl geçtiğini anlamadık. Yaz bakalım ve bil bakalım sorularını beğendim.
Oynarken çok eğlendik çok da düşündük. Söyle bakalım ve doğru mu yanlış mı kartları eğlenceli geldi.
Grupla oynanması ve kutu oyunu gibi olması. Eğleneli olması. Yaz bakalım ve söyle bakalım hoşuma gitti.
Eğlendirici olması iyiydi. Yeni şeyler ve kurallar öğrendik. Düşün bakalım ve söyle bakalım hoşuma gitti.
Oyunu sevdim. Grupla oynanması ortak karar vermemizi beraber düşünmemizi sağladı. Bil bakalım kartları güzel hazırlanmıştı. Yaz bakalım ve söyle bakalım hoşuma gitti.
Eğlenceli olması emojili olması rekabet yaratması hoşuma gitti. Söyle bakalım ve yaz bakalım hoşuma gitti.
Öğretici ve düşündürücü olması güzeldi. Eğlenceliydi oynarken zaman çabuk geçti. Söyle bakalım ve bil bakalım hoştu.
Eğlenceli olması ve öğretmesi. Yaz bakalım ve doğru mu yanlış mı.
Kartlı olması güzeldi. Farklı türde sorular güzeldi. Emojiler güzeldi. Yaz bakalım ve söyle bakalım hoşuma gitti.
Grup oyunu olması, ortak düşünmek ve karar vermek, eğlendirmesi. Söyle Bakalım ve Yaz Bakalım hoşuma gitti.

Tablo 9. 4. Soruda Oyun Değerlendirme Anketine Verilen Cevaplar

Oynadığınız oyunun beğenmediğiniz yönü var mı? Varsa belirtiniz.
15 yanıt

Yok.
Yok
Yok

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe Dersi Öğretim Programı” incelendiğinde ilkokul ve ortaokulun her sınıf düzeyinde yazım ve noktalama öğretimi kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Amacımız temel kazanımların erken yaşta kalıcı öğrenilmesini sağlamak olduğu için araştırmamızı 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmamıza katılmayı kabul eden 15 deney grubu, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci üzerinde uyguladık. İlk olarak belirlediğimiz öğrencilere “Yazım ve Noktalama Farkındalık Anketi” ni ön test olarak uyguladık. Daha sonra öğrencilerin bu konudaki bilgi ve alışkanlıklarını ölçmek için iki aşamalı ölçüm yaptık. Bu ölçümde öğrencilere önce yazım ve noktalama ile ilgili hazırladığımız 25 soruluk testi uyguladık; sonra da ölçmek istediğimiz kazanımlara yönelik hazırladığımız metni öğrencilerin dikte yoluyla yazmalarını sağladık. Bahsettiğimiz ön ölçümlerden sonra yazım ve noktalama kurallarını temel düzeyde hem kontrol grubuna hem deney grubuna hazırladığımız sunumla anlattık. Deney grubumuza NOKTALA- MOJİ adlı oyunumuzu öğrencilerin de isteği üzerine üç- dört kez oynattık. Tüm bu uygulamalardan sonra uyguladığımız ön test ve ölçümleri, son test ve ölçüm olarak uyguladık. Bunların yanı sıra deney grubumuza oyun değerlendirme anketini uyguladık. Uygulama öncesi ve sonrası elde ettiğimiz, bulgularda da tablo ve grafikler şeklinde sunduğumuz tüm verilerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1’e baktığımızda “ Noktalama işaretlerini tanırım.” ifadesine hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerinin ön ve son testlerde %100 oranında “evet” cevabı verdikleri, iki grubun da noktalama işaretlerini tanıdıklarının farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 2’ye baktığımızda “Noktalama işaretlerinin nerede kullanılması gerektiğini bilirim.” ifadesine kontrol grubunun ön teste %86,7 “evet”, %13,3 “kısmen”; son testte %80 “evet”, %20 “kısmen” cevabı verdikleri görülmektedir. Aynı ifadede deney grubunun ön teste %53.3 “evet”, 46,7 “kısmen”; son testte %73.3 “evet”, %26.7 “kısmen” cevabı verdikleri görülmektedir. İkinci soruda farkındalık testinde kontrol grubunda “evet” cevaplarının yüzdesinin azaldığı, deney grubunda ise arttığı saptanmıştır.

Tablo 3'e baktığımızda "Okurken noktalama işaretlerine ve işaretlerin hangi amaçla/görevde kullanıldığına dikkat ederim." ifadesine kontrol grubunun ön teste %53,3 "evet", %46.7 "kısmen"; son testte %73.3 "evet", %26.7 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Aynı ifadede deney grubunun ön teste %53.3 "evet", %46.7 "kısmen"; son testte %73.3 "evet", %26.7 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. İki grubun da uygulama öncesi ve sonrasında cevaplarını aynı yüzdelik oranında artırdıkları görülmektedir.

Tablo 4'e baktığımızda "Yazım kurallarını bilirim." ifadesine kontrol grubunun ön teste %86.7 "evet", %13.3 "kısmen"; son testte %73.3 "evet", %26.7 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Aynı ifadede deney grubunun ön teste %60 "evet", %40 "; son testte %86.7 "evet", %13.3 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Kontrol grubunun uygulama sonrası "evet" cevabı yüzdeliği azalırken deney grubunun "evet" cevabı yüzdeliğinin arttığı görülmektedir.

Tablo 5'e baktığımızda "Yazarken yazım kurallarına dikkat ederim." ifadesine kontrol grubunun ön teste %66.7 "evet", %33.3 "kısmen"; son testte %66.7 "evet", %33.3 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Aynı ifadede deney grubunun ön teste %40 "evet", %20 "hayır", %40 "kısmen"; son testte %73.3 "evet", %6.7 "hayır", %20 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Kontrol grubunun cevap oranlarının aynı kaldığı görülürken deney grubunun "evet" cevabı oranının bir hayli arttığı ve özellikle "hayır" cevabı oranının düştüğü görülmektedir.

Tablo 6'ya baktığımızda "Verilen metinlerde yapılan yazım yanlışlarını tespit edebilirim." ifadesine kontrol grubunun ön teste %73.3 "evet", %26.7 "kısmen"; son testte %80 "evet", %20 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Aynı ifadede deney grubunun ön teste %46.7 "evet", %20 "hayır", %33.3 "kısmen"; son testte %80 "evet", %6.7 "hayır", %13.3 "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Her iki grubun da farkındalık konusunda "evet" cevaplarının yüzdesinin arttığı görülmekteyken deney grubundaki "hayır ve kısmen" cevap yüzdelilerinin azalması dikkat çekicidir.

Grafik 1'i incelediğimizde yazım ve noktalama ön testinde kontrol grubunun doğru cevap aralığının 13-20 olduğu, Grafik 2'yi incelediğimizde son testte doğru cevap aralığının 14-21 olduğu; ortalama puan değerinin 16.47' den 17.47'ye çıktığı, 1 puanlık artış olduğu görülmektedir.

Grafik 3'ü incelediğimizde yazım ve noktalama ön testinde kontrol grubunun doğru cevap aralığının 12-19 olduğu, Grafik 4'ü incelediğimizde son testte doğru cevap aralığının 18- 24 olduğu; ortalama puan değerinin 15.4'ten 21.27'ye çıktığı, 5.87 puanlık artış olduğu görülmektedir. Deney grubunun göstermiş olduğu artış amacımıza ulaşmamız konusunda oyunumuzun ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere uyguladığımız dikte uygulamasının değerlendirilmesi Tablo 7'de yüzdelik dilimler şeklinde karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Dikte sınavında dikkat edilmesini istediğimiz hususlar tek tek tespit edilmiş, öğrencilerin yazma performansları bu hususlara göre doğru - yanlış sayısı ve yüzdesi olarak

hesaplanmıştır.Tablo 7'yi incelediğimizde kontrol grubunun ön ve son uygulama karşılaştırılmasında her kazanım düzeyinde artış olduğu ve artış yüzdesinin %5 ila %12 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Yine aynı tabloda deney grubunun ön ve son uygulama karşılaştırılmasında her kazanım düzeyinde artış olduğu ve artış yüzdesinin %7 ila %33 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Deney grubundaki bu artış dikkat çekicidir.

Grafik 5 ve 6'da deney grubu öğrencilerinin "Oyun Değerlendirme Anketi"ne verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Grafik 5'te öğrencilerin "Bu oyun yazım ve noktalama kurallarını öğrenmemi/ pekiştirmemi sağladı." ifadesine %100 oranında "evet" ; yine Grafik 6'da "Türkçe dersinde diğer konuları da bu tür oyunlarla öğrenmek/ pekiştirmek isterim." ifadesine %100 oranında "evet" cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 8 ve 9'da öğrencilerin "Oyun Değerlendirme Anketi"ne verdikleri açık uçlu cevaplar yer almaktadır. Tablo 8'de verilen cevaplarda genel olarak öğrencilerin oyunu eğlenceli buldukları, grupça oynamak ve ortak kararlar cevap vermekten hoşlandıkları, emoji ödül ve ceza yöntemini sevdikleri ve "Söyle ve Yaz Bakalım" kategorilerinden hoşlandıkları görülmektedir. Tablo 9'da öğrencilerin oyunla ilgili olumsuz bir görüş bildirmedikleri görülmektedir.

Projemiz kapsamında yazım ve noktalama kurallarını öğrencilerimize öğretmek/pekiştirmek amacıyla hazırladığımız "NOKTALA-MOJİ" adlı kutu oyunumuzun, araştırmamızda uyguladığımız testler ve ölçümler sonucunda amacına hizmet konusunda son derece başarılı olduğu görülürken, yine araştırma kapsamında uyguladığımız oyun değerlendirme anketiyle öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun eğlenceli bir eğitim materyali olduğu çok açıktır.

Bardak ve Topaç (2021)'ın "Eğitimde kullanılan oyun sırasında çocuklar zihinsel işlevler gerçekleştireceğinden çocukların daha aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır. Çeşitli formüller ve ezber yoluyla öğrenilen çeşitli bilgilerin hareketli ve eğlenceli bir şekilde öğrenilmesi sayesinde bireyin daha kolay öğrenmesi sağlanacaktır. Birey aktif olduğu zaman daha kolay öğrenecek ve önceden öğrenilen bir konuyu da tekrar etmiş olacaktır. Ayrıca oyun sayesinde öğretim ve öğrenme kolaylaşacaktır." tespitinden de yola çıkarak eğitimde oyunlaştırmanın yararlılığını ve etkinliğini ortaya koymak açısından projemiz önemlidir.

Öneriler

Türkçe ders kitaplarında yazım ve noktalama konusu test, boşluk doldurma gibi tek düze etkinliklerle kalmamalı, farklı öğrenme türlerine hitap eden etkinliklerle çeşitlendirilmelidir.

Öğrencilerimizin gereksinimlerini de göz önüne alınarak klasik yöntemlerden çok öğrencilerin ilgi ve beğenilerine uygun eğlenceli, oyun içerikli eğitim materyalleri kullanarak eğlenerek öğrenmelerini sağlayabiliriz.

Hazırlamış olduğumuz eğitim materyali, öğrencilerin boş vakitlerinde oynamaktan zevk aldıkları oyunlar gözlemlenerek tasarlanmış ve oluşturulmuştur; öğrenciler üstünde ne denli etkili olduğu görülmüştür. Materyalimiz geliştirilebilir, zenginleştirilebilir ve sadece yazım ve noktalama değil öğretimi problem oluşturan diğer kazanımlar için de çeşitli şekillerde uyarlanabilir.

AN INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING SPELLING AND PUNCTUATION RULES WITH THE BOARD GAME “NOKTALA-MOJI”

ABSTRACT

Spelling and punctuation rules are established to ensure that there are no differences in meaning when using a language in writing and speech. These rules are universally accepted and must be followed by everyone. To use our language effectively and express our thoughts clearly, we need to know these rules. Although these rules are included in the Turkish language curriculum every year, starting from the first grade of primary school, students often struggle to learn them properly. They frequently experience confusion about how to write expressions correctly and which punctuation marks to use.

With this project, we aimed to teach essential punctuation and spelling rules to primary school students in a fun way. To achieve this, we designed a board game that incorporates elements that many students enjoy. In our game design, we included emojis, which are widely used in everyday communication, to help recognize punctuation marks and make the game more engaging and appealing.

Our game consists of 135 question cards categorized under five different types: “Guess It, Think About It, Write It, Say It, Is It Right or Wrong?” Additionally, it includes 17 punctuation cards and a game board. We designed our question cards using the Canva Web 2.0 tool and created our game board with our own drawings.

By comparing the results of the pre-tests and assessments conducted at the beginning of our study with the post-tests and final assessments, we found that our game was effective. The results of the game evaluation survey also showed that students enjoyed learning through play and that our game was an engaging and enjoyable educational material that appealed to their interest.

Keywords: Punctuation Marks, Spelling Rules, Game and Gamification

AIM

Punctuation and spelling rules ensure that meaning is conveyed clearly and accurately in written communication. Lack of knowledge of these rules can lead to confusion, a loss of seriousness, and ineffective expression in communication. Although these rules are introduced to students in Turkish language lessons starting from the first grade of primary school, it has been observed that students do not learn them adequately and do not pay attention to these rules while reading or writing. With this

project, our goal is to teach primary school students the fundamental punctuation and spelling rules by creating a fun and educational learning material that they enjoy playing.

METHOD

In this study, which we set out to teach primary school students the fundamental punctuation and spelling rules, we used quantitative research methods. Quantitative research methods are a type of research that objectifies phenomena and events, making them observable, measurable, and expressible in numerical terms. The aim is to objectively measure individuals' social behaviors through observation, experimentation, and testing and to explain them with numerical data.

In social sciences, the research process begins with identifying the research problem and selecting the research method. Quantitative research is based on the positivist approach, which argues that the social and physical worlds can be examined using the same methods, and therefore, social phenomena should be studied using methods applied in natural sciences. Quantitative data can be obtained from laboratory experiments or observations, as well as from field studies, including surveys and structured interviews (Doruk, 2021).

The topic we aim to address is included in the learning outcomes of the **Turkish Language and Literature** curriculum from **1st to 12th grade**. Since our goal is to ensure the **permanent learning of fundamental skills at an early age**, we conducted our research during the **2023-2024 academic year** at **Ordu Dr. Mehmet Hilmi Güler Science and Art Center**, after obtaining the necessary permissions. The study was carried out with **30 fourth-grade students** who were enrolled at the center and agreed to participate in our research.

As a data collection tool, we used a pre-test, post-test, written application, and game evaluation survey created via Google Forms. To measure our 4th-grade students' awareness of spelling and punctuation and to help them evaluate their own habits in this area, we designed the "Spelling and Punctuation Awareness Survey."

At the beginning of the study, we administered this survey as a pre-test to a total of 30 students (15 in the control group and 15 in the experimental group). The same students were given a 25-question test to assess their knowledge of spelling and punctuation. Additionally, to measure their level of spelling and punctuation usage, we conducted a dictation-based written application.

The data obtained from the pre-tests and written applications were analyzed using percentage distributions. As a result of this evaluation, we identified the students' level of knowledge and awareness regarding the subject.

FINDINGS

The pre-test answered by our participating students before the application, along with the measurement result tables and graphs, as well as the post-test answered after the application and its measurement result tables and graphs, are as follows:

Awareness of Spelling and Punctuation Survey Pre- and Post-Test Results:

Table 1. Students' Responses to Question 1 in the Pre-Test and Post-Test

I can recognize punctuation marks.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%100 (15 person)	-	-	%100 (15 person)	-	-
POST TEST	%100 (15 person)	-	-	%100 (15 person)	-	-

Table 2. Students' Responses to Question 2 in the Pre-Test and Post-Test

I know where punctuation marks should be used.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%86.7 (13 person)	-	%13.3 (2 person)	%53.3 (8 person)	-	%46.7 (7 person)
POST TEST	%80 (12 person)	-	%20 (3 person)	%73.3 (11 person)	-	%26.7 (4 person)

Table 3. Students' Responses to Question 3 in the Pre-Test and Post-Test

I know where punctuation marks should be used.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%53.3 (8 person)	-	%46.7 (7 person)	%53.3 (8 person)	-	%46.7 (7 person)
POST TEST	%73.3 (11 person)	-	%26.7 (4 person)	%73.3 (11 person)	-	%26.7 (4 person)

Table 4. Students' Pre-Test and Post-Test Answers to Question 4

I know the spelling rules.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%86.7 (13 person)	-	%13.3 (2 person)	%60 (9 person)	-	%40 (6 person)
POST TEST	%73.3 (11 person)	-	%26.7 (4 person)	%86.7 (13 person)	-	%13.3 (2 person)

Table 5. Students' Pre-Test and Post-Test Answers to Question 5

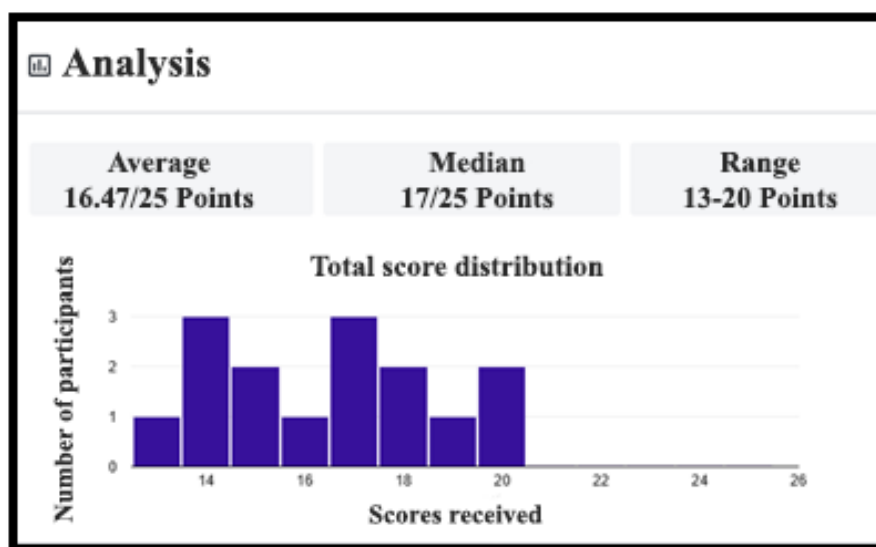
I pay attention to spelling rules when writing.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%66.7 (10 person)	-	%33.3 (5 person)	%40 (6 person)	%20 (3 person)	%40 (6 person)
POST TEST	%66.7 (10 person)	-	%33.3 (5 person)	%73.3 (11 person)	%6.7 (1 person)	%20 (3 person)

Table 6. Students' Pre-Test and Post-Test Answers to Question 6

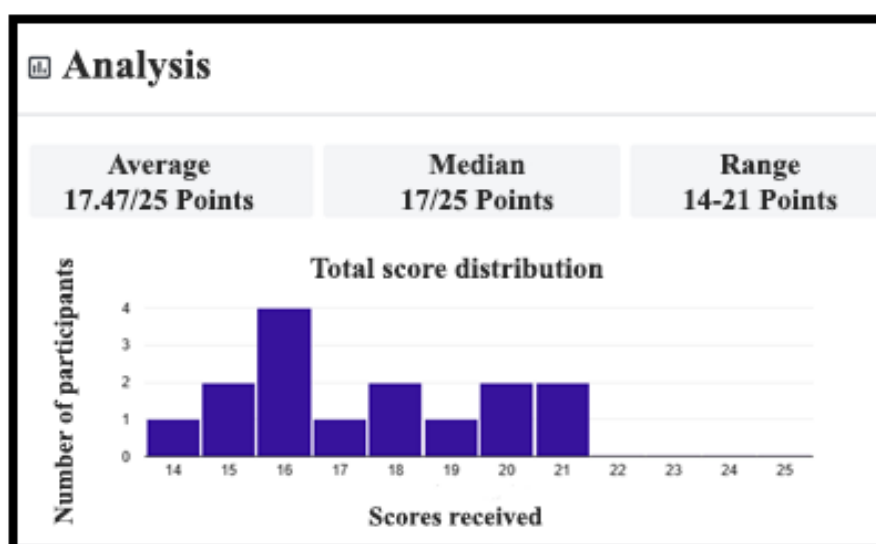
I can identify spelling mistakes in given texts.						
	CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
PRE TEST	%73.3 (11 person)	-	%26.7 (4 person)	%46.7 (7 person)	%20 (3 person)	%33.3 (5 person)
POST TEST	%80 (12 person)	-	%20 (3 person)	%80 (12 person)	%6.7 (1 person)	%13.3 (2 person)

The results of the test and dictation measurements applied to assess spelling and punctuation knowledge:

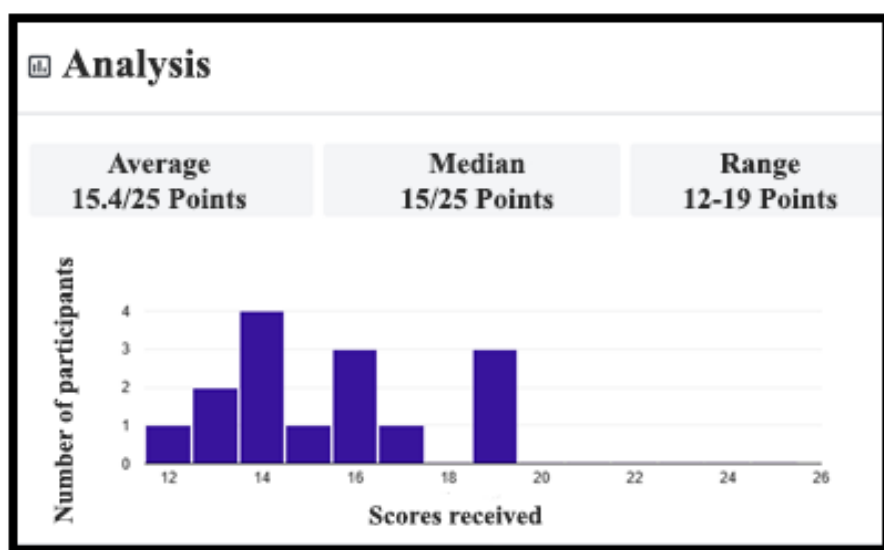
Graph 1. Spelling and Punctuation Pre-Test Analysis of the Control Group



Graphic 2. Final Test Analysis of Spelling and Punctuation for the Control Group



Graphic 3. Pre-Test Analysis of Spelling and Punctuation for the Experimental Group



Graphic 4. Final Test Analysis of Spelling and Punctuation for the Experimental Group

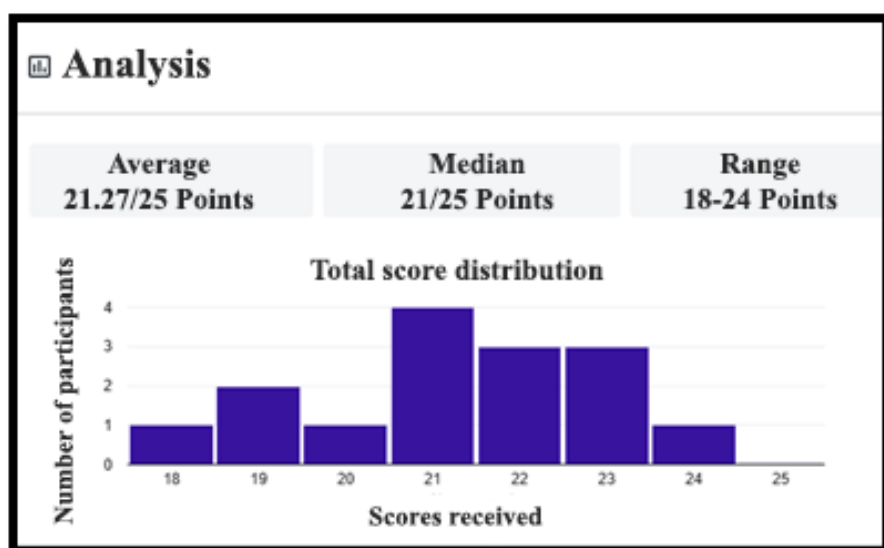


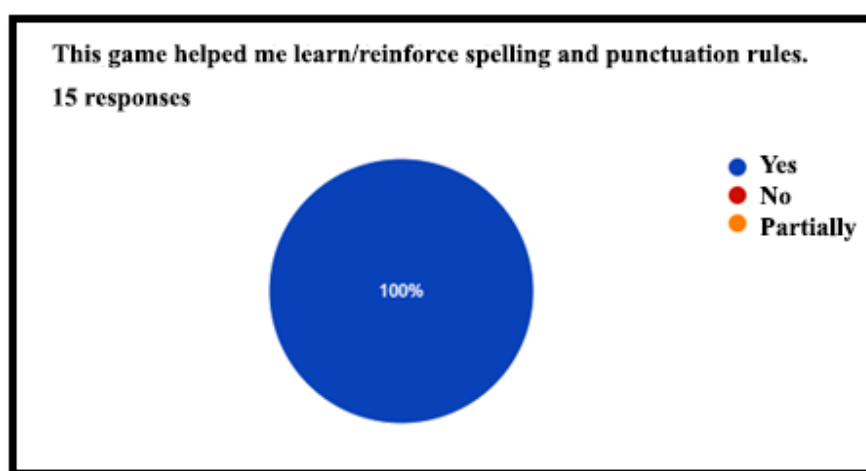
Table 7. Comparison of the Responses Given by the Control and Experimental Groups in the Pre and Post Applications of the Dictation Test

LEARNING OUTCOMES	CONTROL GRUBU			EXPERIMENTAL GROUP		
	Pre Test	Post Test	Percentage Increase	Pre Test	Post Test	Percentage Increase
Title	100%	100%	0%	100%	100%	0%
Spelling of Proper Nouns	65%	70%	5%	60%	83%	23%
Writing of Dates	57%	63%	7%	52%	83%	32%
Confused Words in Spelling	62%	67%	5%	61%	86%	26%
Spelling of Compound Words	58%	65%	8%	53%	75%	23%
Capitalization	76%	80%	4%	75%	92%	17%

Spelling of Reduplicative Words	73%	77%	4%	68%	83%	15%
Spelling of Intensifiers	70%	77%	7%	63%	83%	20%
Spelling of the Conjunction 'ki'	63%	70%	7%	57%	73%	17%
Spelling of the Conjunction 'de'	48%	60%	12%	50%	72%	22%
Spelling of the Interrogative Particle 'mi'	67%	73%	7%	67%	73%	7%
Writing of Numbers	73%	80%	7%	77%	83%	7%
Spelling of Words Indicating Respect and Kinship	65%	70%	5%	63%	80%	17%
Spelling of Phonetic Changes	62%	66%	4%	64%	81%	17%
Use of the Period	81%	90%	9%	83%	93%	10%
Use of the Comma	73%	79%	6%	71%	80%	8%
Use of the Colon	64%	68%	3%	66%	77%	11%
Use of the Exclamation Mark	50%	62%	12%	55%	78%	23%
Use of the Question Mark	80%	87%	7%	87%	93%	7%
Use of the Em Dash	66%	72%	7%	64%	79%	14%
Use of the Hyphen	80%	87%	7%	87%	93%	7%
Use of the Apostrophe	73%	83%	10%	80%	97%	17%
Use of the Ellipsis	60%	67%	7%	63%	87%	23%
Use of the Correction Mark	44%	56%	11%	47%	80%	33%

Game Evaluation Survey Responses:

Graphic 5. Responses Given to Question 1 of the Game Evaluation Survey



Graphic 6. Responses Given to Question 2 of the Game Evaluation Survey

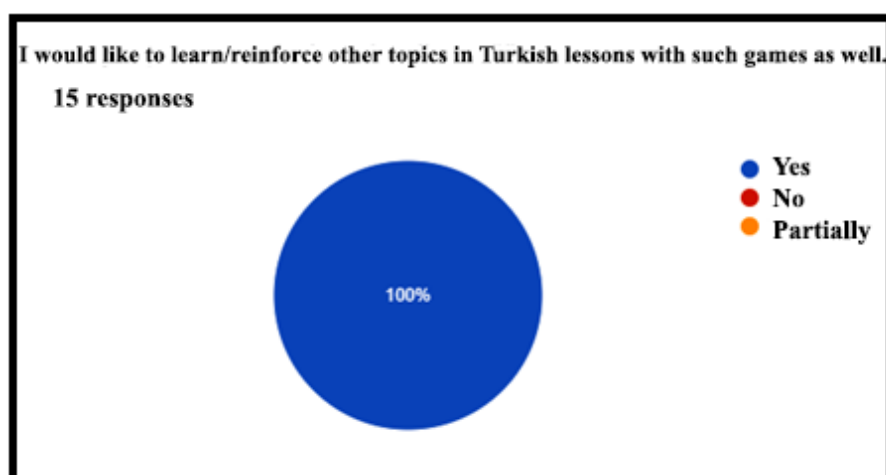


Table 8. Responses Given to Question 3 of the Game Evaluation Survey

Which feature(s) and category/categories of the game you played did you like?
15 Responses

The game was nice. It was fun. I liked the "Write It Down" cards.
I liked the game. We had fun as a group. "Write It Down" and "Say It Out Loud" were enjoyable.
The game was very entertaining. The reward and penalty emojis increased our excitement. I liked "Write It Down" and "Guess It."
Very fun. It made us think while having fun. Making collective decisions was important. I liked the "Write It Down" and "Think About It" questions.
It was fun. We learned new things while making group decisions. I liked "Say It Out Loud" and "Write It Down."
Making collective decisions with friends was nice. The emoji rewards and penalties were great. We didn't notice how time flew while playing. I liked the "Write It Down" and "Guess It" questions.
We had a lot of fun and thought a lot while playing. The "Say It Out Loud" and "True or False" cards were entertaining.
Playing as a group and it being like a board game. It was fun. I liked "Write It Down" and "Say It Out Loud."
It was enjoyable. We learned new things and rules. I liked "Think About It" and "Say It Out Loud."
I liked the game. Playing as a group helped us make collective decisions and think together. The "Guess It" cards were well-prepared. I liked "Write It Down" and "Say It Out Loud."
I liked that it was fun, had emojis, and created competition. I enjoyed "Say It Out Loud" and "Write It Down."
It was nice that it was educational and thought-provoking. It was fun, and time flew while playing. I liked "Say It Out Loud" and "Guess It."
It was fun and educational. "Write It Down" and "True or False."
The cards were nice. Different types of questions were good. The emojis were nice. I liked "Write It Down" and "Say It Out Loud."
The cards were nice. Different types of questions were good. The emojis were nice. I liked "Write It Down" and "Say It Out Loud."

Table 9. Responses Given to Question 4 of the Game Evaluation Survey

Was there any aspect of the game you played that you didn't like?
If so, please specify.
15 responses

No
No
No

RESULTS AND DISCUSSION

When examining the "Turkish Language Teaching Program," it is observed that spelling and punctuation instruction is included at every grade level in primary and secondary school curricula. Since our goal was to ensure the permanent learning of fundamental skills at an early age, we conducted our research with a total of 30 students, consisting of 15 in the experimental group and 15 in the control group, who were in the 4th grade and agreed to participate in our study. First, we administered the "Spelling and Punctuation Awareness Questionnaire" as a pre-test to the selected students. Then, to measure students' knowledge and habits on this topic, we conducted a two-stage assessment. In this assessment, we first administered a 25-question test prepared on spelling and punctuation. Then, we had the students write a prepared text through dictation to assess the targeted skills.

Following these preliminary assessments, we taught the fundamental spelling and punctuation rules to both the control and experimental groups using a presentation we prepared. In addition, we had the experimental group play our game, "NOKTALA-MOJI," three to four times based on their interest. After all these applications, we repeated the pre-test and assessments as post-tests and post-assessments. Furthermore, we administered a game evaluation questionnaire to the experimental group. The results of all data obtained before and after the application, which we also presented in tables and graphs, are as follows:

Looking at Table 1, it is seen that both the control and experimental group students answered "yes" at a rate of 100% in both the pre-test and post-test to the statement "I recognize punctuation marks." This indicates that both groups were aware of their recognition of punctuation marks.

In Table 2, for the statement "I know where punctuation marks should be used," the control group responded with 86.7% "yes" and 13.3% "partially" in the pre-test; and 80% "yes" and 20% "partially" in the post-test. In the same statement, the experimental group responded with 53.3% "yes" and 46.7% "partially" in the pre-test; and 73.3% "yes" and 26.7% "partially" in the post-test. It was observed that in the awareness test, the percentage of "yes" responses in the control group decreased, while it increased in the experimental group.

Looking at Table 3, for the statement "I pay attention to punctuation marks and their functions while reading," the control group responded with 53.3% "yes" and 46.7% "partially" in the pre-test; and 73.3% "yes" and 26.7% "partially" in the post-test. The experimental group provided the same response rates. It is observed that both groups increased their percentages at the same rate before and after the application.

Examining Table 4, for the statement "I know the spelling rules," the control group responded with 86.7% "yes" and 13.3% "partially" in the pre-test; and 73.3% "yes" and 26.7% "partially" in the post-test. The experimental group responded with 60% "yes" and 40% "partially" in the pre-test; and 86.7% "yes" and 13.3% "partially" in the post-test. While the percentage of "yes" responses in the control group decreased after the application, it increased in the experimental group.

In Table 5, for the statement "I pay attention to spelling rules while writing," the control group responded with 66.7% "yes" and 33.3% "partially" in both the pre-test and post-test. The experimental group responded with 40% "yes," 20% "no," and 40% "partially" in the pre-test; and 73.3% "yes," 6.7% "no," and 20% "partially" in the post-test. While the control group's response rates remained the same, the experimental group showed a significant increase in "yes" responses and a noticeable decrease in "no" responses.

Looking at Table 6, for the statement "I can identify spelling errors in given texts," the control group responded with 73.3% "yes" and 26.7% "partially" in the pre-test; and 80% "yes" and 20% "partially" in the post-test. The experimental group responded with 46.7% "yes," 20% "no," and 33.3% "partially" in the pre-test; and 80% "yes," 6.7% "no," and 13.3% "partially" in the post-test. While both groups increased their awareness in "yes" responses, the decrease in "no" and "partially" responses in the experimental group is noteworthy.

Analyzing Graph 1, it is seen that the range of correct answers in the pre-test for the control group was between 13-20, while in Graph 2, the post-test range was 14-21, with the average score increasing from 16.47 to 17.47 (a 1-point increase). Graph 3 shows that the pre-test correct answer range for the experimental group was 12-19, while Graph 4 shows the post-test range increased to 18-24, with the average score rising from 15.4 to 21.27 (a 5.87-point increase). The increase in the experimental group highlights the effectiveness of our game in achieving our goal.

Table 7 presents the comparative assessment of the dictation test results as percentages. The dictation test was evaluated based on specific criteria, calculating the number and percentage of correct and incorrect responses. The control group's pre- and post-test comparison showed an increase in all skill levels, with improvement percentages ranging from 5% to 12%. Similarly, the experimental group's

pre- and post-test comparison showed improvements in all skill levels, with percentage increases ranging from 7% to 33%. This increase in the experimental group is remarkable.

Graphs 5 and 6 display the responses of the experimental group to the "Game Evaluation Questionnaire." In Graph 5, 100% of students responded "yes" to the statement "This game helped me learn/reinforce spelling and punctuation rules." Similarly, in Graph 6, 100% of students answered "yes" to "I would like to learn/reinforce other topics in Turkish lessons through such games."

Tables 8 and 9 contain students' open-ended responses to the "Game Evaluation Questionnaire." In Table 8, students generally found the game enjoyable, liked playing in groups and making collective decisions, appreciated the emoji-based reward and penalty system, and enjoyed the "Say and Write" categories. Table 9 shows that no negative feedback was given about the game.

Within the scope of our project, the "NOKTALA-MOJI" board game, designed to teach/reinforce spelling and punctuation rules, proved to be highly effective according to the tests and assessments conducted. Furthermore, the game evaluation questionnaire confirmed that it is a fun educational material aligned with students' interests and preferences.

Based on Bardak and Topaç (2021)'s findings that "Games used in education activate children's cognitive functions, enabling them to learn more effectively. Learning complex rules and memorized information in an engaging and interactive way facilitates easier learning. When individuals are active, they learn more easily and reinforce previously learned topics. Additionally, games make teaching and learning more accessible," our study demonstrates the benefits and effectiveness of gamification in education.

Suggestions

The topic of spelling and punctuation in Turkish textbooks should not be limited to monotonous activities such as tests and fill-in-the-blank exercises. Instead, it should be diversified with activities that cater to different learning styles.

Considering the needs of our students, we can enhance learning by incorporating engaging, game-based educational materials rather than relying solely on traditional methods. This approach allows students to learn while having fun.

The educational material we developed was designed based on observations of the games students enjoy playing in their free time, and its effectiveness on students has been demonstrated. This material can be further developed and enriched. Moreover, it can be adapted in various ways not only for spelling and punctuation but also for other learning objectives that present challenges in education.

KAYNAKÇA

- Aksakallı, G.(2019, April 25). *Eğitim-öğretim faaliyetlerinde oyunların yeri.* [https://www.guvenlioyuna.org.tr/blog-detay/egitim-ogretim-faaliyetlerinde-oyunlari-yeri.](https://www.guvenlioyuna.org.tr/blog-detay/egitim-ogretim-faaliyetlerinde-oyunlari-yeri)(erişim tarihi: 25.01.2024)
- Aykaç, N. (2005). Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Naturel Yayınları.
- Bağcı, H. & Karagül, S. (2013). *Yazım ve noktalama eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme.* A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (307-332). Ankara: Pegem Akademi.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2021). *Oyun ve oyun materyalleri.* İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- DORUK, K, S. (2021) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* ([http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/sbayontemleri.](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/sbayontemleri)) (erişim tarihi: 05.01.2023)
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- <https://egezegen.com/yasam/alfa-kusaginin-ozellikleri/>. (Erişim tarihi: 01.02.2024).
- <https://www.cocugungozundendunya.com/>. (Erişim tarihi:15.01.2024)
- Kara, E. (2010). *Yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırma bakımından 6. 7. 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw'ın akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kurudayıoğlu, M. & Dölek, O. (2018). *Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 372-385.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri.* M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (47-70)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi – oyun etkinliği 1 (ders notları).* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mete, G.(2019). *Yazım Kurallarını Nasıl Öğreniyoruz?* The journal of international lingual social and educational sciences, 6(1), 12-23. DOI:<https://doi.org/10.34137/jilses.660992>
- Özbay, M. (2012). *Yazma eğitiminde noktalama ve imla.* Ö. Murat (Ed.), *Yazma eğitimi (181-197)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243- 259.
- Sonyel, B. ve Şumrut, H.(2023). *Oyun temelli öğretim yönteminin ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 118- 137.
- Süğümlü, Ü. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542.
- Uludağ, E. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Yavuz, V.(2020). *Yeni medyada bir görsel iletişim modeli: emojiler. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 22-34.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk psikolojisi* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

KARADENİZ’DE MİTOLOJİK ROTALAR - İASON’DAN YASON’A ALTIN POST YOLCULUĞU

Burcu Eren⁶¹,

ÖZET

Tarihi çok eskiye dayanan Ordu ili, doğal güzellikleriyle, tarihi eserleriyle ve kültürel zenginliğiyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Bu eşsiz coğrafya Antik Çağlardan da günümüze gelen kültürel değerleri bünyesinde barındırmaktadır. Son yıllarda Ordu ilinin Perşembe ilçesinde bulunan Yason Burnu Yarımadası’nda Altın Post festivalleri düzenlenmekte, bu festivallere il ve ülke genelinden pek çok kişi katılmaktadır. Yine Altın Post turizmi adı altında Yunan mitolojisinde zenginliği ve iktidarı sembolize eden “Altın Post Efsanesi” nin yayıldığı yarımada’yı yabancı turistler tarihin izini sürmek amacıyla ziyaret etmektedirler; ancak ne yaşadığımız coğrafyanın yakın ve uzak tarihi ne de bu kültürel faaliyetlerin nedenleri gençlerimiz tarafından bilinmektedir.

Bu çalışmayla öğrencilerde yaşadığımız, sürekli gezip gördüğümüz yerler ve buralarda yaşanan kültürel etkileşimler hakkında farkındalık oluşturmak istedik. Uyguladığımız ön test aracılığıyla öğrencilerin bu konudaki ilgi, bilgi ve farkındalıklarını ölçtük. Farklı kaynaklardan elde ettiğimiz bilgilerle efsaneyi derledik. “Krita ve Procreate ” dijital çizim uygulamalarıyla derlediğimiz efsanenin resimlerini çizdik. Animaker Web 2.0 aracı kullanarak bilinmeyen kavramlarla ilgili kısa videolar hazırladık, kavrama tıklandığında okuma ortamından ayrılmadan ve farklı kaynağa ihtiyaç olmadan bilgi edinme olanağı sağladık. Book Creator Web 2.0 aracıyla çalışmalarımızı birleştirerek Altın Post Efsanesini öğrencilerin ilgilerini çekebilecek sesli, resimli, animasyon videolu ve eğitici oyun içeren etkileşimli dijital kitap haline getirdik. Kitabımızın yaygınlaştırılması için dijital kitabımızı tanıtıcı kitap ayraçları hazırladık ve ayraçlara koyduğumuz kare kodla 9. Sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin kitabımıza ulaşmasını sağladık. Okuma sonrası uyguladığımız son test ve değerlendirme anketiyle dijital kitabımızın projemizin amacına uygun olduğunu gördük. Hazırladığımız kitap öğrenciler için hem tarih hem de kültürel etkileşim adına alternatif bir kaynak niteliği de taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mitoloji, Kültürel Miras, Altın Post Efsanesi, Web 2.0 Araçları.

MYTHOLOGICAL ROUTES IN THE BLACK SEA

– THE JOURNEY OF THE GOLDEN FLEECE FROM IASON TO YASON

ABSTRACT

Ordu, a city with a deep historical background, stands out with its natural beauty, historical artifacts, and cultural richness. This unique geography preserves cultural values that have been passed down from Ancient Times to the present day. In recent years, the **Golden Fleece Festivals** have been organized in **Yason Cape Peninsula**, located in the Perşembe district of Ordu. Many people from the province and across the country participate in these festivals. Additionally, under the concept of **Golden**

⁶¹ Öğretmen, Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi Altınordu-ORDU, burcusenel.eren@gmail.com

Fleece tourism, foreign tourists visit the peninsula, where the legend symbolizing wealth and power in Greek mythology is said to have spread, to trace history. However, neither the recent and distant history of our region nor the reasons behind these cultural activities are well known by our youth.

With this study, we aimed to raise awareness among students about the places we live in, frequently visit, and the cultural interactions that have taken place there. Through a **pre-test**, we measured students' interest, knowledge, and awareness on this topic. We compiled the **legend from various sources** and illustrated it using digital drawing applications **Krita and Procreate**. Additionally, we created short videos explaining unknown concepts with the **Animaker Web 2.0 tool**, allowing students to access information without leaving the reading environment or needing additional sources. Using the **Book Creator Web 2.0 tool**, we combined our work into an **interactive digital book** that includes narrated stories, illustrations, animation videos, and educational games designed to engage students.

To **promote our digital book**, we designed **bookmarks** featuring a **QR code**, enabling **9th-grade students** to easily access it. After the reading activity, we conducted a **post-test and evaluation survey**, which confirmed that our digital book aligned with the project's goals. The book we created serves as **an alternative resource** for students, enriching their understanding of both history and cultural interactions.

Keywords: Mythology, Cultural Heritage, Golden Fleece Legend, Web 2.0 Tools.

AMAÇ

Ülkemiz kültürel miras öğeleri bakımından oldukça zengin bir geçmişe sahiptir. Geçmişte yaşamış uygarlıkların bıraktığı tarihi eserler ve kültürel birikimler, zenginliğimizin bir parçasıdır. Kültürümüz, birçok kaynaktan beslenmiş ve tarih boyunca çeşitli uygarlıkların birikimiyle günümüze kadar gelebilmiştir. Bizlere düşen en önemli görevse bu değerli varlıkları -kültürel miras öğelerimizi- doğru şekilde anlamak, korumak, yeni nesillere aktarmak ve yaşatmaktır. Bu bağlamda amacımız hazırladığımız “Karadeniz’de Mitolojik Rotalar- İason’dan Yason’a Altın Post Yolculuğu” adlı sesli, resimli, animasyonlu ve eğitsel oyun içeren etkileşimli dijital kitapla öğrencilerde yaşadığımız coğrafyanın kültürel tarihi hakkında farkındalık oluşturmak, farklı kültürlerin coğrafyamıza kültürel etkilerini gösterebilmek, kültürel çeşitliliğin farklı yansımaları olan çeşitli etkenleri araştırmaya ve kendilerinden önceki nesillerle irtibatlar kurmaya yönlendirmek ve öğrencileri mitolojik öğelerle tanıştırmak evrensel okuma alanları oluşturmaktır.

1. GİRİŞ

Kültür toplumları birbirine kenetleyen, onlara kimlik kazandıran en önemli yapı taşıdır. Toplamların gelişim sürecinin temelini bu yapı taşları oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kültürel mirasın nesilden nesle aktarılması, korunması ve zenginleştirilmesi oldukça önemlidir.

Kültürel miras, bir toplumun ortak geçmişini anlatan, toplumun dayanışma ve birlik duygularını güçlendiren, insanların tarih boyunca biriktirdikleri deneyimlerin ve geleneklerin devamlılığını

sağlayan, gelecekteki şekillenmelere yön veren değerlerdir. Kültürel miras geçmişle bugün arasında bağlantı kurarak, içinde yaşanılan kültüre ve dünyaya bir temel oluşturur ve geleceğin oluşturulmasında sağlam bir referans verirken manevi anlamda da insan hayatlarını zenginleştirir (İSMEP Rehber Kitaplar, Kültürel Mirasın Korunması, s: 11). Türkiye’deki kültürel miras öğeleri çok çeşitlidir ve ülkemiz topraklarında bizden önce yaşayan medeniyetlerden kalan tarihi eserler ve kültürel değerler bizi bu bakımdan zengin kılmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Kültürel Miras

Kültürel miras; kimliğimizle, kültürümüzle, tarihimizle ve yaşadığımız coğrafyayla ilgili somut ve soyut değerler bütünüdür. Tarihi kentler, kültürel peyzajlar, anıtlar, arkeolojik alanların yanı sıra dil, gelenek, dans, müzik, ritüeller gibi yaşayan ama somut olmayan değerler de kültürel mirası oluşturur (Muşkara,2018: 90) .

2.1.1. Somut Olmayan Kültürel Miras

Somut Olmayan Kültürel Miras UNESCO tarafından; toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar biçiminde tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) 17 Ekim 2003 tarihinde Paris’te düzenlenen 32. Genel Konferansında, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesini kabul etmiştir. Türkiye 19 Ocak 2006 tarihli ve 5448 sayılı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanunla bu sürece dâhil olmuş ve 27 Mart 2006 tarihinde resmen taraf olmuştur. Kültür ve Turizm Bakanlığının, 4848 Sayılı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanununun 13. maddesine göre Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü icracı birim olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Anonim 1). Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar arasında destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri ve mitolojik hikâyeler de vardır.

2.1.2. Mitoloji

“Mitoloji kelimesi, Yunanca mythos/mitos (masal-hikâye) ve logos (söz) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Mitoloji; çok eski zamanlarda geçmiş, ulusların inandıkları tanrıların, kahramanların, devlerin ve perilerin hayat ve serüvenlerinden bahseden hikâyelerdir. Her toplumun kendine özgü mitoloji maceraları vardır. Mitolojik bu anlatılar, temsil ettiği topluluğun aynası gibidir. Mitolojiler toplumdan topluma farklılık göstermekle birlikte pek çok ortak yanları da bulunmaktadır.” (Anonim 2).

2.1.3. Ülkemizde Yunan Mitolojisinin İzleri

Yunan mitolojisi, Antik Yunan'da evrenin yaratım süreci, tanrı, tanrıça ve kahramanların yaşayışlarını konu edinen hikâye ve öğretileri içerir. Ayrıca bu mitoloji eski Yunan dininin de temelini oluşturur (Anonim 3). Yunan mitolojisinin etki alanı, sadece Yunanistan ile sınırlı kalmaz; Ege kıyıları, Akdeniz kıyıları, Karadeniz kıyıları, Anadolu ve bu bölgelerin çevrelerinde etkili olur ve bu bölgelerde yaşayan kültürleri etkiler. Yunan mitolojisi, Avrupa mitolojisini hatta Yakın Doğu mitolojisini etkilediği için ayrıca önemlidir.

Yunan mitolojisinin öğeleri, popüler kültür de dâhil olmak üzere pek çok yerde karşımıza çıkar. Mitolojik öğeler Rönesans sanatında, şiirlerde, filmlerde, edebiyatta, şarkılarda ve reklamlarda yer alır. Yunan mitolojisi, son beş yüz yıldır Batı kültürünün en önemli "mihenk taşı" olmuş, Doğu kültürünü de etkilemiştir. Günümüzde bilim ve teknolojiye, biyoloji ve tıpta, astronomi ve astrolojiye, sosyal bilimlerde, tiyatro ve sinemada, resim ve heykelde, dünya edebiyatında, coğrafi mimari ve diğer yapılarda, müzikte Yunan mitolojisi öğelerinden çokça esinlenildiği, mitolojik kavramlara yer verildiği görülmektedir. Yunan mitolojisi, farkında olmasak da pek çok kelimeyi hayatımıza katmış, mitolojide yer alan pek çok kelime zamanla günlük hayatta kullandığımız kelimelere evrilmiştir.

Yunan mitolojisinin bizim coğrafyamız ve kültürümüz üzerindeki etkileri de çok aşikârdır. Antik Çağ'dan günümüze kadar varlığını sürdürebilen pek çok tarihi eser halen ülkemiz topraklarında yer almakta ve somut kültürel mirasımız olarak varlığını sürdürmektedir. Yunan mitolojisinde yer alan efsanelerden bazılarının ülkemiz topraklarında- Olympos Chimera Efsanesinin (Yanartaş Efsanesi) Antalya'da, Truva Savaşı'nın Çanakkale'de, Leto Efsanesinin Muğla'da, Altın Post Efsanesinin Marmara ve Karadeniz Bölgelerinde...- geçtiği rivayet edilir.

Altın Post Efsanesinin- Argonautika Efsanesinin- Karadeniz sahilleri boyunca gerçekleştiği, bu efsanede geçen pek çok olayın izlerinin bugün halen kültürel öğelerimizde yer ettiği görülmektedir. Altın Post bir Yunan destanının adı olup, İason ve Argonotlar adı verilen denizcilerin Argo gemisiyle Yunanistan'dan Karadeniz kıyısındaki Kolkhis'e (Gürcistan) giderek Altın Postu geri getirmeleri sırasında yaşadıkları maceraları konu almaktadır (Öztürk, 2017, Ağustos 30).

Efsaneye göre İolkos tahtını abisi Aeson'un hakkı olmasına karşın zorla ele geçiren kardeşi Pelias, yerini almasından çekindiği yeğeni İason'u Yunanistan'ın en yiğit denizcileriyle birlikte efsanevi Altın Post'u ele geçirmesi için uzaklardaki Kolkhis'e göndermiştir. İason ve denizcileri Yunanistan'dan yola çıkarak önce Çanakkale Boğazı'na oradan da Karadeniz'e geçerek yol almışlar, Kolkhis'e gidene kadar pek çok kıyı şehrine uğramışlar ve buralarda üstesinden gelmesi zor görevleri yerine getirerek halka yardım etmişler. Bu şehirler arasında Limnos, Samathrake (Semadirek), Dolionların yurdu Kyzikos (Erdek), Mysia kıyılarındaki Cius (Mudanya limanı civarı, Gemlik), Berbryklerin ülkesi Chalcedon (Kalkedon,

Kadıköy), Salmydesses (Kıyıköy), Çarpışan Kayalar (Symplegades, Kavaklar, Rumeli Feneri, İstanbul Boğazı), Thynias'a (İğne Ada), Mariandynlerin toprakları (Zonguldak), Tibarenlerin yurdu olan Kotyora (Ordu, Yason Burnu), Ares Adası(Giresun Adası) bulunmaktadır (Aşık, 2021, Ocak 10).

Argonotların Kolkhis yolculuğu esnasında Kotyora'ya(Yason Burnu) uğradıkları, bir süre burada konakladıkları ve yöre halkı (Tibarenler) tarafından çok sevildikleri rivayet edilmektedir. (Akyol, 2016: 216.) Yine Kral İason' un Altın Post'u ele geçirdikten sonraki hayatında başına gelen tüm talihsizliklerden sonra Kotyora'ya(Yason Burnu) geri döndüğü ve kendisini çokça seven yöre halkına sığındığı rivayet edilmektedir. Yöre halkının sevgisini kazanmayı başaran İason' un adı yarımadaya verilmiştir. İason adı zamanla Yason'a dönüşmüştür (Bıjışkyan,1998: 76-77). Adıyla Antik dönemden günümüze ulaşan somut olmayan kültürel miraslarımız arasında yer alan Yason Burnu bugün Ordu'nun en güzide doğal ve tarihi güzelliklerinden biri olarak ilgi çekmektedir.

2.1.4. Yason Burnu Yarımadası

Yason Burnu Yarımadası Ordu'nun Perşembe ilçesinin 15 kilometre batısında, Çaytepe Köyü sınırları içerisinde bulunmaktadır. 1. derece arkeolojik, 2.derece doğal SİT alanıdır. Karadeniz sahili boyunca üzerinde kilise bulunan tek yarımada burasıdır. Yason Burnu'nun tam uç noktasında bir deniz feneri yer almaktadır. Samsun-Ordu karayolu üzerinde deniz kenarında olması, kilisenin 1869 yılında onarılarak ziyarete açılması ve aslına uygun çevre düzenlemesi ile turizm cazibe merkezi haline getirilmiştir (Anonim 4).

Son yıllarda Yason Burnu Yarımadası'nda Ordu Büyükşehir Belediyesinin de katkılarıyla Altın Post festivalleri düzenlenmekte, bu festivallere il ve ülke genelinden pek çok kişi katılmaktadır. Festivalde tüm gün sanat, spor, müzik ve kültürel etkinlikler düzenlenmektedir ve bu festival kentimiz için farklı bir kültürel etkileşim sağlamaktadır. Yine Altın Post turizmi adı altında Yunan mitolojisinde zenginliği ve iktidarı sembolize eden "Altın Post Efsanesi" nin yayıldığı yarımada, yabancı turistler tarihin izini sürmek amacıyla ziyaret etmektedirler; ancak ne yaşadığımız coğrafyanın yakın ve uzak tarihi ne de bu kültürel faaliyetlerin nedenleri halkımız bilhassa gençlerimiz tarafından bilinmektedir.

2.1.5. Eğitim Sisteminde Mitoloji ve Yaşadığımız Yerin Kültürüne Dair Farkındalık

Tarih dersi öğretim programının amaçlarını incelediğimizde öğrencilere "geçmişten günümüze insanlığın birikimli mirasını kavramaları; insanlık/ dünya Türk ve Türkiye(Anadolu) tarihinin farklı dönmlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları; yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturmayı kapsayan tarih bilinci geliştirmeleri; tarihi bir olay ve olgunun yerel, ulusal, uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları..."gibi kazanımların kazandırılması amaçlanmaktadır (Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim

Programı, MEB, 2018). Yine Tarih ders kitapları incelendiğinde medeniyetler tarihi kazanımlarının 9. Sınıf ders kitaplarında 2. Ünite de “İnsanlığın İlk Dönemleri” başlığı altında işlendiği, konunun genel bilgilerle ele alındığını görülmektedir.

Yaşadığımız çevredeki yerel tarih bilgisi maalesef ders kitaplarında yer almamakta, bu konuda öğrenmeler gerçekleştirebilmek için bireysel araştırmalar ve okumalar yapmak gerekmektedir. Doğup büyüdüğümüz çevrenin kültürünü şehrin ruhuyla yaşamak, bizlere aidiyet duygusu kazandırmaktadır. Tarihi açıdan bilgi birikimi oluşturmak ve yaşadığımız şehri manevi bir değer olarak benimsemek, kuru bilgilerle tarih öğrenmekle pek de mümkün olmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılan bilimsel çalışmalar, kitaplar, araştırmalar, halk hikâyeleri, efsaneler, mitler ve derlemeler gibi edebi içerikli eserler bireylerin yaşadıkları yerin tarihini öğrenmeleri, yaşanan çevreyle manevi bağlar kurmaları açısından önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.6. Eğitimde E- Kitapların Yeri

Teknolojinin günlük yaşantımıza getirdiği yenilikler yaşam biçimlerimizi etkilediği gibi, bilgiye ulaşma ve öğrenme biçimlerimizi de etkilemektedir. Özellikle 2000’li yıllarda yayıncıların ve okuyucuların rağbet gösterdiği elektronik kitapların yeni imkânlar dâhilinde pek çok özellik eklenerek etkileşimli hale dönüşmesi, bu kitapların eğitim-öğretim sürecinde etkili bir öğrenme materyalleri olmasına da olanak sağlamıştır (Kara ve Keş, 2016, s.189). Özellikle mobil cihazların yaygınlaşması, internet ağının ve hızının artması ile birlikte e-kitaplara video, ses, animasyon, oyun gibi çoklu ortam özelliklerinin de eklenebilmesi aynı zamanda bu kitaplar sayesinde bilgiye daha ucuz ve kolay erişimin sağlanabilmesi etkileşimli e-kitapların (dijital kitap), daha fazla tercih edilebilir olmasını sağlamıştır.

Bizler de Z kuşağı gençliğinin dijitale olan ilgilerini göz önünde bulundurarak öğrencilerde yaşadığımız coğrafyanın kültürel tarihi hakkında farkındalık oluşturmak, farklı kültürlerin coğrafyamıza kültürel etkilerini gösterebilmek, kültürel çeşitliliğinin farklı yansımaları olan çeşitli etkenleri araştırmaya ve kendilerinden önceki nesillerle irtibatlar kurmaya yönlendirmek ve öğrencileri mitolojik öğelerle tanıştırmak evrensel okuma alanları oluşturmak amacıyla hazırladığımız “Karadeniz’de Mitolojik Rotalar- İason’dan Yason’a Altın Post Yolculuğu” adlı çalışmamızın ders içi ve ders dışı süreçlerde öğretim materyali ya da alternatif bir kaynak olarak kullanılması durumunda somut olmayan kültürel mirasımızın aktarılmasında etkili olacağı fikriyle bu projeyi hazırladık

3.ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Yaşadığımız coğrafyanın somut olmayan kültürel mirasının aktarımını sağlamak için yola çıktığımız bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerini kullandık. Nicel araştırma yöntemleri; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türleridir. Amaç; bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir

şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktır. Sosyal bilimlerde araştırma süreci, araştırma probleminin oluşturulması ve araştırma yönteminin seçilmesiyle başlar. Nicel araştırma, sosyal ve fiziksel dünyanın aynı yöntemle incelenebileceğini, bu nedenle sosyal olguların doğa bilimlerinde kullanılan yöntemle incelenmesi gerektiğini savunan pozitivist yaklaşıma dayanır. Nicel veriler, laboratuvar ortamında yapılan deney ya da gözlemlerden ya da alan araştırmalarında yapılan gözlem, anket ya da yapılandırılmış görüşmelerden elde edilebilirler (Doruk, 2021: 33).

Ele almak istediğimiz konu Tarih dersi müfredatında 9. Sınıf kazanımları arasında yer aldığı için araştırmamızı gerekli izinleri aldıktan sonra 2022- 2023 Eğitim- Öğretim yılında Ordu Özel Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesinde 9. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan ve çalışmamıza katılmayı kabul eden 10 öğrenci üzerinde uyguladık.

Veri toplama aracı olarak Google Forms ile oluşturduğumuz ön test, son test ve uygulama değerlendirme anket formu kullandık. 9. sınıf öğrencilerinin mitoloji, yaşadığımız coğrafyanın kültürel tarihi, farklı medeniyetlerin coğrafyamıza kültürel etkileri hakkındaki farkındalıklarını ölçmek amacıyla bir test hazırladık. Hazırladığımız testi, çalışmanın başında 10 öğrenciye ön test olarak uyguladık. Ön testler ile elde edilen verileri, yüzdeler dilimlerinden inceledik ve değerlendirdik. Bir haftalık okuma ve inceleme süresinin ardından çalışmanın başında uyguladığımız ön testi, son test olarak uyguladık ve “Karadeniz’de Mitolojik Rotalar- İason’dan Yason’a Altın Post Yolculuğu” adlı etkileşimli dijital kitabımızın öğrenmeye etkinliğini test ettik. Buna ek olarak öğrencilere “Uygulama Değerlendirme Anket Formu” nu uygulayarak kitabımızın, öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesini sağladık.

4. BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerimizin uygulamadan önce cevapladıkları ön test sonuç grafikleri ile uygulamadan sonra cevapladıkları son test sonuç grafikleri ve karşılaştırma tabloları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Öğrencilerin 1. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Mitoloji hakkında bilgi sahibiyim.	Evet	Hayır	Kısmen
Ön test	1	2	7
Son test	8	0	2

Tablo 2. Öğrencilerin 2. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Mitolojinin insanlığın ortak mirası olduğunu biliyorum.	Evet	Hayır	Kısmen
Ön test	4	0	6
Son test	9	0	1

Tablo 3. Öğrencilerin 3. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Yaşadığım bölgede gerçekleşmiş mitolojik olayları biliyorum/olaylardan haberdarım.	Evet	Hayır	Kısmen
Ön test	0	3	7
Son test	8	0	2

Tablo 4. Öğrencilerin 4. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Mitolojik eserlerin insanlık tarihine pek çok katkısı olduğunu biliyorum.	Evet	Hayır	Kısmen
Ön test	4	0	6
Son test	8	0	2

Tablo 5. Öğrencilerin 5. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Yaşadığımız çevrede gerçekleşmiş mitolojik olayların günümüz kültürüne etkilerini biliyorum.	Evet	Hayır	Kısmen
Ön test	3	4	3
Son test	8	0	2

Tablo 6. Eğitsel Oyun Sonuçları

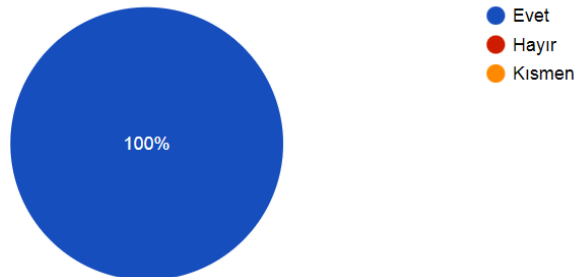
Soruya göre sonuçlar

ŞUNA GÖRE SIRALA ☐ Sayı ☒ Doğru ☐ Yanlış

Soru	Doğru	Yanlış
1 ▶ Antik Yunan'da evrenin yaratım süreci, tanrı, tanrıça ve kahramanların yaşayışlarını konu edinen hikâye ve öğretiler	10	0
2 ▶ Tarihi eski Yunan geleneğine dayanan bugün dünyada dört yılda bir düzenlenen spor müsabakaları	10	0
4 ▶ Antik Çağ'da İstanbul Boğazı'na verilen isim	10	0
5 ▶ Antik Çağ'da Ordu'da yaşayan kavim	10	0
9 ▶ Yason Burnu'na ismi verildiği inanılan Kral	10	0
10 ▶ Antik Çağ'da güç ve iktidarın sembolü olan değerli nesne	10	0
6 ▶ Antik Çağ'da Ordu ilinin ismi	9	0
8 ▶ Antik Çağ'da bugünkü Gürcistan'a verilen isim	8	0
7 ▶ Antik Çağ'da Giresun Adası'na verilen isim	7	1
12 ▶ Kral İason'un mürettebatı	7	1
11 ▶ Türkiye'de de pek çok tarihi eserde figürlerine rastlanan yılan saçlı, baktığını taşla dönüştürdüğüne inanılan kadın karakter	6	1
3 ▶ Antik Çağ'da Çanakkale Deniz'i verilen isim	5	1

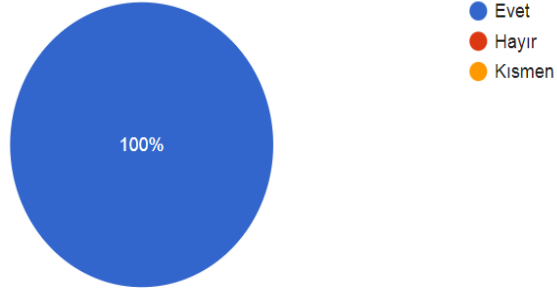
Bu uygulama mitoloji hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı.

10 yanıt

**Grafik 1.** 1. Soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Sonuçları

Bu uygulamayla mitolojinin insanlığın ortak mirası olduğunun farkına vardım.

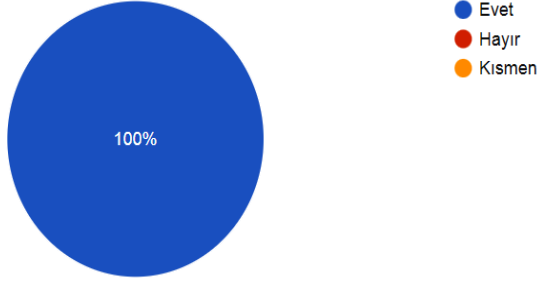
10 yanıt



Grafik 2. 2. Soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Sonuçları

Bu uygulamayla yaşadığım bölgedeki mitolojik olaylardan haberdar oldum.

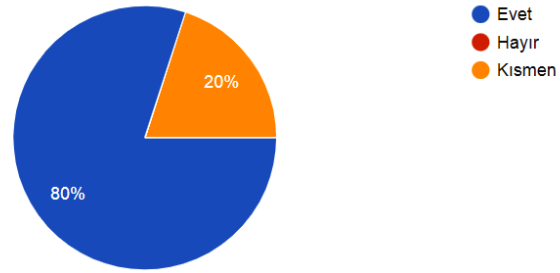
10 yanıt



Grafik 3. 3. Soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Sonuçları

Bu uygulamayla mitolojik eserlerin günümüze olan katkılarının farkına vardım.

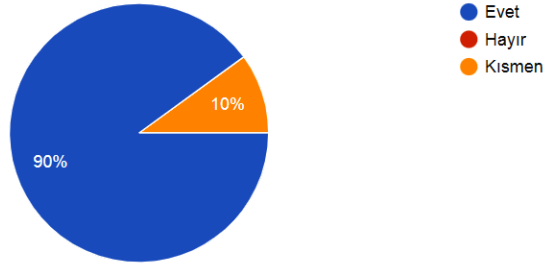
10 yanıt



Grafik 4. 4. Soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Sonuçları

Bu uygulamayla yaşadığım çevrede gerçekleşmiş mitolojik olayların günümüz kültürüne etkilerini öğrendim.

10 yanıt



Grafik 5. 5. Soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Sonuçları

Tablo 6. 6. soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Soru Sonuçları

Sorular	Yanıtlar	Ayarlar
Bu uygulamanın beğendiğim yönleri		
9 yanıt		
Kitap içindeki ek videolar		
Bilgilendirici videolar		
Kendi yaşadığım bölgenin mitolojisini öğrenmeye olanak sağladı		
Eğitici olması		
Bilgi verdi		
Ses olması ve videolu olması		
telefonan olması ve sesli okuma olması		
Görselli olması		
sesli olması, resimli olması, yaşadığım yer hakkında bilgi vermesi ve kısa videolar		

Tablo 7. 7. soruda Uygulama Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Soru Sonuçları

Sorular	Yanıtlar	Ayarlar
Bu uygulamanın beğenmediğim yönleri		
7 yanıt		
-		
Kitap fazla uzun		
Kitabın uzun olması		
Bence gayet yeterli ve güzel		
Yok		
Beğenmediğim yanı yok		
beğenmediğim yönü yok güzel bir kitap		

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin mitoloji, yaşadığımız coğrafyanın kültürel tarihi, farklı medeniyetlerin coğrafyamıza kültürel etkileri hakkındaki farkındalıklarını ölçmek amacıyla beş soruluk bir test hazırladık ve bu testi ön test olarak uyguladık. Öğrenciler okumalarını gerçekleştirdikten sonra aynı testi son test olarak uyguladık. Bunun yanı sıra yedi sorudan oluşan uygulama değerlendirme anketiyle öğrencilerin etkileşimli dijital kitabımızı değerlendirebilmelerini sağladık.

Tablo 1’de 1. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 1 evet, 2 hayır, 7 kısmen; son testte 8 evet, 2 kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 2’de 2. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 4 evet, 0 hayır, 6 kısmen; son testte 9 evet, 1 kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 3’te 3. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 0 evet, 3 hayır, 7 kısmen; son testte 8 evet, 2 kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 4’te 4. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 4 evet, 0 hayır, 6 kısmen; son testte 8 evet, 2 kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 5’te 5. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 3 evet, 4 hayır, 3 kısmen; son testte 8 evet, 2 kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 6’daki eğitsel oyun sonuçlarını incelediğimizde öğrencilerin ortak kültürel miras, ulusal ve yerel kültürel miras öğelerine ilişkin soruları özellikle doğru cevapladıkları göze çarpmaktadır.

Tüm ön test- son test grafikleri ve tabloları karşılaştırıldığında uygulama sonrasında hiç de göz ardı edilemeyecek bir etki gözler önüne serilmektedir. Bu da kitabımızın proje amacımız doğrultusunda etkin bir eğitim materyali ve kaynak olduğunu göstermektedir.

Grafik 1, 2, 3, 4 ve 5’te uygulama değerlendirme anketi sonuçları değerlendirilmiştir:

Grafik 1’de “Bu uygulama mitoloji hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı.” sorusuna %100 oranında evet;

Grafik 2’de “Bu uygulamayla mitolojinin insanlığın ortak mirası olduğunun farkına vardım.” sorusuna %100 oranında evet;

Grafik 3’te “Bu uygulamayla yaşadığım bölgedeki mitolojik olaylardan haberdar oldum.” sorusuna %100 oranında evet;

Grafik 4’te “Bu uygulamayla mitolojik eserlerin günümüze olan katkılarının farkına vardım.” sorusuna %80 evet, %20 oranında kısmen;

Grafik 5’te “Bu uygulamayla yaşadığım çevrede gerçekleşmiş mitolojik olayların günümüz kültürüne etkilerini öğrendim.” sorusuna %90 evet, % 10 oranında kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 7’de “Bu uygulamanın beğendiğim yönleri” açık uçlu sorusuna öğrencilerin “Kitap içindeki ek videolar, bilgilendirici videolar, kendi yaşadığım bölgenin mitolojisini öğrenmeme olanak sağladı, eğitici olması, bilgi verdi, sesli olması ve videolu olması, telefonda olması ve sesli okuma olması, görselli olması, yaşadığım yer hakkında bilgi vermesi ve kısa videolar içermesi” gibi ifadelerle cevap vererek pek çok yönü olan kitabımızın farklı özelliklerine işaret ettikleri görülmektedir. Bu da kitabımızın farklı öğrenme türlerine ve farklı okuma tercihlerine hizmet ettiğini aynı zamanda Z kuşağı gençliğinin ilgi ve beğenilerine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 8’de “Bu uygulamanın beğenmediğim yönleri” açık uçlu sorusuna öğrencilerin “Kitap fazla uzun, kitabın uzun olması, bence gayet yeterli ve güzel, yok, beğenmediğim yanı yok, beğenmediğim yönü yok, güzel bir kitap” gibi ifadeler kullandıkları, iki öğrencinin kitabı uzun bulması dışında olumsuz bir yorum yapmadıkları görülmüştür.

Projemiz kapsamında somut olmayan kültürel mirasımızı öğrencilere aktarmak amacıyla hazırladığımız “Karadeniz’de Mitolojik Rotalar- İason’dan Yason’a Altın Post Yolculuğu” adlı etkileşimli dijital kitabımızın araştırmamızda uyguladığımız testler sonucunda etkinliği gözler önüne serilirken, yine araştırma kapsamında uyguladığımız değerlendirme anketi sonuçlarına göre öğrencilerin ilgi ve beğenilerine uygun bir eğitim materyali ve alternatif bir kaynak olduğu çok açıktır.

“2023 Eğitim Vizyonu”na baktığımızda “Dijital içerikler; pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyallerdir. 2023 Eğitim vizyonun hedeflerinden biri de dijital içeriğin eğitim öğretim kurumlarında araç olarak kullanılmasıdır (MEB, 2018).” ibaresini de göz önünde bulundurursak dijital içeriklerin eğitim materyali olarak kullanıldığında yararlılığını ve etkinliğini ortaya koymak açısından projemiz önemlidir.

6. ÖNERİLER

Kültürel mirasımızın aktarılması ve yeni neslin bu bilinçle yetiştirilmesi küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirilmelidir. Bunun için ortaöğretim seviyesinde Tarih dersinde, kültürel miras konularına daha fazla değinilerek, programın zenginleştirilmesi gerekmektedir. Programın kültürel konulara ağırlık vermesi sağlanarak, somut olan kültürel mirasımızın yanı sıra somut olmayan kültürel miras öğelerine de çokça yer verilmelidir.

Kültürel mirasımızın aktarımı sadece kuru tarih bilgileriyle teorik olarak gerçekleştirilmemelidir. Z kuşağının ilgi ve beğenileri dikkate alınarak hazırlanan kaynaklar ve uygulamalar daha etkili olacak ve kalıcı kazanım imkânı sağlayacaktır. Bunun için dijital uygulamalara başvurulmalıdır.

Etkileşimli dijital kitabımız yaşadığımız bölgenin uzak tarihini ve kültürel mirasının günümüz kültürüne ve coğrafyasına etkilerini anlatmak için hazırlanmıştır. Bizim kitabımız gibi yeni nesle hitap eden kitap örnekleri her yörenin kültürel mirasının aktarımı için hazırlanabilir. Etkileşimli dijital kitabımız geliştirilebilir, zenginleştirilebilir, matbu olarak da basılabilir ve sadece kültürel mirasın aktarımında değil öğretimi problem oluşturan diğer kazanımlar için de uyarlanabilir.

MYTHOLOGICAL ROUTES IN THE BLACK SEA

– THE JOURNEY OF THE GOLDEN FLEECE FROM IASON TO YASON

AIM

Our country has a rich history in terms of cultural heritage elements. The historical artifacts and cultural accumulations left by past civilizations are part of our wealth. Our culture has been nourished by many sources and has reached the present day through the accumulation of various civilizations throughout history. Our most important duty is to properly understand, preserve, pass on to future generations, and keep alive these valuable assets—our cultural heritage elements.

In this context, our goal with the interactive digital book *“Mythological Routes in the Black Sea – The Journey of the Golden Fleece from Iason to Yason”*, which includes audio, visuals, animations, and educational games, is to raise awareness among students about the cultural history of our geography, demonstrate the cultural influences of different civilizations on our region, encourage them to explore various factors that reflect cultural diversity and establish connections with previous generations, and introduce them to mythological elements, thereby creating universal reading spaces.

METHOD

In this study, which we embarked on to ensure the transmission of the intangible cultural heritage of our geography, we used quantitative research methods. Quantitative research methods are types of research that objectify phenomena and events, presenting them in an observable, measurable, and numerically expressible manner. The aim is to objectively measure individuals' social behaviors through observation, experimentation, and testing and explain them using numerical data.

In social sciences, the research process begins with the identification of the research problem and the selection of the research method. Quantitative research is based on the positivist approach, which argues that the social and physical world can be examined using the same methods and that, therefore,

social phenomena should be studied using the methods applied in natural sciences. Quantitative data can be obtained from experiments or observations conducted in laboratory settings, as well as from field research through observations, surveys, or structured interviews (Doruk, 2021: 33).

Since the topic we wanted to address is included in the 9th-grade learning objectives of the History curriculum, we conducted our research with 10 students enrolled in the 9th grade at Ordu Private Bahçeşehir Science and Technology High School during the 2022-2023 academic year, after obtaining the necessary permissions and securing the students' consent to participate.

As a data collection tool, we used a pre-test, post-test, and application evaluation survey form created via Google Forms. We designed a test to measure 9th-grade students' awareness of mythology, the cultural history of our geography, and the cultural influences of different civilizations on our region. At the beginning of the study, we administered the test as a pre-test to 10 students. The data obtained from the pre-tests were analyzed and evaluated using percentage distributions. After a one-week reading and review period, we applied the same test as a post-test to assess the effectiveness of our interactive digital book, *"Mythological Routes in the Black Sea – The Journey of the Golden Fleece from Iason to Yason"*, in facilitating learning. In addition, we administered an "Application Evaluation Survey Form" to allow students to evaluate the book themselves."

FINDINGS

The pre-test result graphs, which were completed by the students before the implementation, along with the post-test result graphs and comparison tables after the implementation, are as follows:

Table 1. Students' Responses to Question 1 in the Pre-Test and Post-Test

I have knowledge about mythology.	Yes	No	Partially
Pre-test	1	2	7
Post-test	8	0	2

Table 2. Students' Responses to Question 2 in the Pre-Test and Post-Test

I know that mythology is the common heritage of humanity.	Yes	No	Partially
Pre-test	4	0	6
Post-test	9	0	1

Table 3. Students' Responses to Question 3 in the Pre-Test and Post-Test

I know/am aware of mythological events that took place in my region.	Yes	No	Partially
Pre-test	0	3	7
Post-test	8	0	2

Table 4. Students' Responses to Question 4 in the Pre-Test and Post-Test

Mitolojik eserlerin insanlık tarihine pek çok katkısı olduğunu biliyorum.	Yes	No	Partially
Pre-test	4	0	6
Post-test	8	0	2

Table 5. Students' Responses to Question 5 in the Pre-Test and Post-Test

I know the effects of mythological events that took place in our region on today's culture.	Yes	No	Partially
Pre-test	3	4	3
Post-test	8	0	2

Tablo 6. Eğitsel Oyun Sonuçları

Soruya göre sonuçlar

ŞUNA GÖRE SIRALA ☐ Sayı ☒ Doğru ☐ Yanlış

Soru	Doğru	Yanlış
1▶ Antik Yunan'da evrenin yaratım süreci, tanrı, tanrıça ve kahramanların yaşayışlarını konu edinen hikâye ve öğretiler	10	0
2▶ Tarihi eski Yunan geleneğine dayanan bugün dünyada dört yılda bir düzenlenen spor müsabakaları	10	0
4▶ Antik Çağ'da İstanbul Boğazı'na verilen isim	10	0
5▶ Antik Çağ'da Ordu'da yaşayan kavim	10	0
9▶ Yason Burnu'na ismi verildiği inanılan Kral	10	0
10▶ Antik Çağ'da güç ve iktidarın sembolü olan değerli nesne	10	0
6▶ Antik Çağ'da Ordu ilinin ismi	9	0
8▶ Antik Çağ'da bugünkü Gürcistan'a verilen isim	8	0
7▶ Antik Çağ'da Giresun Adası'na verilen isim	7	1
12▶ Kral İason'un mürettebatı	7	1
11▶ Türkiye'de de pek çok tarihi eserde figürlerine rastlanan yılan saçlı, baktığını taşla dönüştürdüğüne inanılan kadın karakter	6	1
3▶ Antik Çağ'da Çanakkale Denizi'ne verilen isim	5	1

RESULTS AND SUGGESTIONS

We prepared a five-question test to assess students' awareness of mythology, the cultural history of the geography we live in, and the cultural influences of different civilizations on our geography. This test was applied as a pre-test. After the students completed their readings, the same test was applied as a post-test. Additionally, we provided a seven-question application evaluation survey to allow students to assess our interactive digital book.

In Table 1, when comparing the answers to question 1 in the pre-test and post-test, it can be seen that in the pre-test, there was 1 "yes", 2 "no", and 7 "partially" responses; while in the post-test, there were 8 "yes" and 2 "partially" responses.

In Table 2, when comparing the answers to question 2 in the pre-test and post-test, in the pre-test, there were 4 "yes", 0 "no", and 6 "partially" responses; while in the post-test, there were 9 "yes" and 1 "partially" response.

In Table 3, when comparing the answers to question 3 in the pre-test and post-test, in the pre-test, there were 0 "yes", 3 "no", and 7 "partially" responses; while in the post-test, there were 8 "yes" and 2 "partially" responses.

In Table 4, when comparing the answers to question 4 in the pre-test and post-test, in the pre-test, there were 4 "yes", 0 "no", and 6 "partially" responses; while in the post-test, there were 8 "yes" and 2 "partially" responses.

In Table 5, when comparing the answers to question 5 in the pre-test and post-test, in the pre-test, there were 3 "yes", 4 "no", and 3 "partially" responses; while in the post-test, there were 8 "yes" and 2 "partially" responses.

In Table 6, when reviewing the educational game results, it is noteworthy that the students particularly answered correctly regarding questions about common cultural heritage, national, and local cultural heritage elements.

When comparing all the pre-test and post-test graphs and tables, the impact after the implementation is quite evident, which shows that our book is an effective educational material and resource in line with the project goal.

In Graphics 1, 2, 3, 4, and 5, the results of the application evaluation survey were evaluated:

In Graphic 1, 100% answered "yes" to the question, "This application helped me gain knowledge about mythology."

In Graphic 2, 100% answered "yes" to the question, "This application made me realize that mythology is humanity's shared heritage."

In Graphic 3, 100% answered "yes" to the question, "This application made me aware of the mythological events in the region I live in."

In Graphic 4, 80% answered "yes" and 20% answered "partially" to the question, "This application made me realize the contributions of mythological works to the present day."

In Graphic 5, 90% answered "yes" and 10% answered "partially" to the question, "This application taught me the impact of mythological events in my area on today's culture."

In Table 7, when reviewing the open-ended responses to the question "What aspects of this application did you like?", students indicated multiple features of our book, such as "The additional videos, informative videos, the opportunity to learn about the mythology of my region, being educational, providing information, being audio-supported and video-based, being accessible on the phone with audio reading, being visual, providing information about where I live, and including short videos." This

indicates that our book serves different learning styles and reading preferences, and is suitable for the interests and preferences of Generation Z.

In Table 8, regarding the open-ended question “What aspects of this application did you not like?”, students gave responses such as "The book is too long," "The length of the book," "I think it's quite sufficient and nice," "No, there is nothing I didn't like," "I didn't find anything I didn't like," and “It's a beautiful book.” Apart from two students finding the book long, there were no negative comments.

In our project, the effectiveness of our interactive digital book titled "Mythological Routes in the Black Sea - The Golden Fleece Journey from Jason to Yason" was clearly demonstrated through the tests applied in our research. Additionally, the evaluation survey results indicated that the book is an educational material and an alternative source that aligns with students' interests and preferences.

Looking at the “2023 Education Vision,” it states that “Digital content; is highly interactive material with a strong pedagogical approach, conceptual depth, subject integrity, and is used as a tool in educational institutions (MEB, 2018).” Considering this, our project is important in demonstrating the usefulness and effectiveness of digital content as an educational material.

The transmission of our cultural heritage and the raising of the new generation with this awareness must start at an early age. To achieve this, the History curriculum should be enriched by focusing more on cultural heritage topics at the secondary education level. By giving priority to cultural topics in the program, not only tangible cultural heritage but also intangible cultural heritage elements should be emphasized.

The transmission of our cultural heritage should not only be carried out through dry historical information in a theoretical way. Sources and applications prepared considering the interests and preferences of Generation Z will be more effective and will provide lasting learning opportunities. Therefore, digital applications should be utilized.

Our interactive digital book was prepared to explain the distant history and cultural heritage of our region and its effects on today's culture and geography. Books like ours can be prepared for the transmission of the cultural heritage of each region. Our interactive digital book can be developed, enriched, printed as a physical book, and adapted not only for the transmission of cultural heritage but also for other teaching goals that may pose challenges.

KAYNAKÇA

AKYOL, M.(2016). Altın Post Ve Amazonların Gözyaşları . Kültür Ajans Yayınları, Ankara.

ANONİM 1. (<https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-miras-in-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html>) (erişim tarihi: 05.01.2023)

- ANONİM 2. (<https://www.turkedebyati.org/mitoloji-nedir/>) (erişim tarihi: 06.01.2023)
- ANONİM 3. (<https://www.tarihlisanat.com/yunan-mitolojisi-html/>) (erişim tarihi: 05.01.2023)
- ANONİM 4. (<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/ordu/gezilecekyer/yason-burnu-yarimadasi>) (erişim tarihi: 06.01.2023)
- AŞIK, D. (2021, Ocak 10) *Argonotlar ya da Argonautica ve Altın Post öyküsü* (<https://danyalasik.wordpress.com/2021/01/10/argonotlar-ya-da-argonautica-ve-altin-post-oykusu/>) (erişim tarihi: 07.01.2023)
- BIJİŞKYAN, P. M. (1998), Pontos Tarihi, Tarihin Horona Durduğu Yer Karadeniz,(Çev. Andreasyan, H.), Chiviyazıları Yayınevi, İstanbul.
- DORUK, K, S. (2021) Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (<http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/sbayontemleri.>) (erişim tarihi: 05.01.2023)
- http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU. (erişim tarihi:14 .01.2023)
- KARA, M. ve KEŞ, Y. (2016), Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi, Cilt 9, Sayı 17*, 189 – 209. (https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduarte/issue/24696/261173#article_cite) (erişim tarihi: 07.01.2023)
- MEB(2019) , Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MUŞKARA, Ü . (2018). Yeni medyanın kültürel miras konulu uygulamaları. *Erdem* , 0 (73) , 89-110 . DOI: 10.32704/erdem.471009
- ÖZTÜRK, Ö. ((2017, Ağustos 30) *Argonotlar ve altın post efsanesi ne anlatıyor?* (<https://ozhanozturk.com/2017/08/30/argonotlar-altin-post-efsanesi-ne-anlatiyor/>) (erişim tarihi: 07.01.2023)
- ÜNAL, Z.G. (2014). Kültürel Mirasın Korunması. İstanbul Valiliği, İstanbul Proje Koordinasyon Birimi (İPKB),İSMEP Rehber Kitaplar. İstanbul.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YAŞAM BECERİLERİ İLE SOSYAL DUYGUSAL İYİ OLUŞ VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nezahat Hamiden KARACA ⁶², Tuba GÖZLET ⁶³, Güler CAN ⁶⁴, Hilal KARAER ⁶⁵,

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunun evrenini 2024-2025 Eğitim- öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise; tüm evrene mali, zaman vs. sebeplerden dolayı araştırmacı tarafından ulaşılamayacağı için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerini ölçebilmek için Bilir (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”, sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini belirleyebilmek adına Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen Özbey (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada örneklem grubuna ait “Demografik Bilgi Formu’ dan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda okul öncesi yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına pearsonkorelasyon analizi uygulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ile Okul Öncesi Dönem Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının erken çocuk yaşam becerileri ne kadar yüksek olursa sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin de o kadar yüksek olacağı ve birbirlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okul öncesi eğitimde yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık üzerine daha çok planlamalar yapılabilir. Okul öncesi dönemde yaşam becerileri ve sosyal duygusal beceriler ile psikolojik sağlamlığı etkileyen diğer faktörler üzerinde çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Yaşam Becerileri, Beceriler, İyi Oluş

⁶² Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi, Afyonkarahisar, Türkiye,,nhamiden@gmail.com

⁶³ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye,,tubagozlet@outlook.com

⁶⁴ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye,, guler.400@hotmail.com

⁶⁵ Öğretmen, Vediha Ahmet Kızılkaya Anaokulu-Afyonkarahisar,, karaerhilal@gmail.com

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE SKILLS AND SOCIAL EMOTIONAL WELL-BEING AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between life skills, social emotional well-being and psychological resilience levels of preschool children.

The population of the study group of this search consists of children studying in kindergartens and preschools of primary schools affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the 2024-2025 academic year. The sampling group of the study was determined by the appropriate sampling method from the non-random sampling methods since the whole universe could not be reached by the researcher due to financial, time, etc. reasons. The 'Early Childhood Life Skills Scale' developed by Bilir (2021) was used to measure the life skills of children attending kindergarten, and the 'Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children' developed by Mayrand Ulich (2009) and adapted into Turkish by Özbey (2019) was used to determine the levels of social emotional well-being and psychological resilience. In the study, descriptive statistics such as frequency and percentage were used in the evaluation of the data obtained from the 'Demographic Information Form' of the sample group. As a result of the normality test, Pearson correlation analysis was applied to determine the relationship between preschool life skills and social emotional well-being and psychological resilience levels.

It was found that there was a significant positive relationship between life skills and social emotional well-being and psychological resilience levels of preschool children. There was a significant and positive relationship between the Early Childhood Life Skills Scale and all sub-dimensions of the Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children.

As a result of the research, it can be said that the higher the early child life skills of preschool children, the higher the levels of social emotional well-being and psychological resilience will be and that they will affect each other positively. More plans can be made on life skills, social emotional well-being and psychological resilience in preschool education. Other factors affecting life skills, social emotional skills and psychological resilience in preschool period can be studied.

Keywords: Preschool, Life Skills, Skills, Well-being

1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (1999) tarafından yaşam becerileri; kişinin günlük yaşamın zorlukları ve toplumun taleplerine karşı etkili bir şekilde baş edebilmesini ve uyum sağlayabilmesine yarayan olumlu davranışları içeren beceriler olarak tanımlamaktadır. Temel yaşam becerileri, erken çocukluk döneminden itibaren kazanılmaya başlanan çocuğun okul ve toplumsal yaşamda ilerleyebilmesini sağlayan aktarılabılır becerilerdir (UNICEF, 2019). Bu beceriler arasında karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık, empati, duygularla ve stresle baş etme becerileri yer almaktadır (WHO, 1999). Bu becerilerin çocukların

ilerleyen yıllarda başarılı olabilmesi, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmesi, problem çözme ve etkili iletişim becerilerini geliştirebilmesi için erken çocukluktan itibaren kazandırılması gerekmektedir (Campbell, 2002; Barbour, 2019). Bununla birlikte yaşam becerilerinin; okul öncesi dönemde karşılaşılan problem davranışlar ve uyum problemleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmektedir (Luczynski&Fahmie, 2017; Fahmie&Luczynski, 2018; Gatumu&Kathuri, 2018). Örneğin; yaşam becerileri içerisinde yer alan problem çözme becerisi, empati, etkili iletişim becerileri sayesinde çocuk yaşadığı çatışmaları daha kolay çözümleyebilmektedir. Okul öncesi dönemde kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık, problem çözme, yaratıcı düşünme akran ilişkileri ve sosyal becerilerin gelişimini olumlu yönde yordayan etkenler arasında olduğu belirtilmektedir (Gebhard&Willet, 2008; Colombini, 2013; Cronin et.al., 2023). Luczynski&Hanley (2013) 'e göre yaşam becerileri sadece sosyal ve duygusal açıdan gelişimi desteklemekle kalmayıp akademik açıdan çocukların becerilerini anlamlı olarak etkilemektedir.

Sosyal duygusal iyi oluş, bireyin kendisini sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan kısacası bir bütün olarak iyi ve olumlu davranışlarla tanımlaması, kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmasıdır (Önder & Gülay Ogelman, 2020). Psikolojik sağlamlık; kişinin zor durumlar karşısında yılmazlık göstermesi, değişen şartlara uyum sağlayabilmesi ve esneyebilmesidir. Geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir beceri olarak psikolojik sağlamlık; stresle baş etmenin bir çıktısı olarak olumlu davranışlar ve başarı kazanmadır (Earvolino- Ramirez, 2007). İyi oluş ve psikolojik sağlamlık sayesinde çocuk, yaşadığı topluma aidiyet duygusu geliştirmekte, olumlu duygu ve davranışları benimsemektedir. Pozitif duygu ve davranım geliştiren çocuk; sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Masten&Narayan, 2012). Bu sayede yaşamda karşılaştığı zorlukların karşısında olumsuz etkilenim en aza indirilebilmektedir. İyi oluş ve psikolojik sağlamlığı yüksek çocukların özellikleri arasında yaratıcı düşünme, karşılıklı ilişkileri başlatıp sürdürebilme, tek başına veya grup halinde oyun oynayabilme gibi beceriler sayılmaktadır (Barankin&Khanlou, 2007). Bu doğrultuda psikolojik sağlamlığı yüksek ve iyi oluş halini sürdürebilen bireyler yetiştirebilmek için doğumdan itibaren sekiz yaşına kadar gelişmeye devam eden bu becerilerin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gerekmektedir (Bernard, 2008; Victorian Erken Yıllar Öğrenme ve Gelişim Çerçevesi, 2016).Sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık bu dönemde daha çok sosyal-duygusal gelişimle ilişkilendirilse de bilişsel yeterlilik ile de yakından bağlantılıdır (Olson, et.al, 2009). Öğrenme ve problem çözme becerilerini içeren bilişsel yeterlilik; çocuğun yaşadığı çatışmaları büyük stres faktörleri haline gelmeden çözebilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle psikolojik sağlamlık ve iyi oluş halinin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılmasında; bu kavramların çok yönlü ele alınması gerekmektedir (Özbey vd., 2022).

2.LİTERATÜR TARAMASI

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerine yönelik çalışmalar mevcuttur. Saad (2018) tarafından beş yaş çocuklarına yönelik hazırlanan yaşam becerileri eğitim programının yıkıcı

davranış bozukluklarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitim programının sosyal becerilere olumlu yönde katkısının olduğu, yıkıcı davranış bozukluklarının azaldığı bulunmuştur (Saad, 2018). Benzer bir sonucun ulaşıldığı diğer bir çalışma Göktürk İnce (2024) tarafından yürütülmüştür. Okul öncesi çocuklarına uygulanan barışçıl yaşam becerileri eğitim programının çocukların sosyal ve uyum becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Gatumu ve Kathuri (2018) Kenya’da okul öncesi çocuklara uygulanan yaşam becerileri eğitim programının çocukların gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Yaşam becerileri eğitim programı uygulanan çocukların akademik performanslarının arttığı belirtilmektedir. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde okul öncesi çocuklarının yaşam becerilerine yönelik eğitim programlarının oluşturulduğu görülmektedir.

İlgili literatürde sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın okul öncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini savunan çalışmalar yer almaktadır (Eminağaoğlu, 2006; Vanderbilt Adrien & Shaw, 2008). Thomson et. al. (2021) erken çocukluktaki sosyal duygusal profillerini iyi oluş üzerindeki etkisini inceledikleri kohort çalışmasında; erken çocuklukta uyum problemi yaşamayan çocukların orta çocuklukta iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Erdem (2017) tarafından yürütülen 4-5 yaş çocuklarının psikolojik sağlamlıklarına yönelik bir çalışmada; çocukların sağlamlık düzeylerinin ebeveyn eğitim ve sosyoekonomik düzey gibi koruyucu faktörlerin varlığı halinde arttığı bulunmuştur. İncelenen araştırmalarda sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın çocuğun çevre ile ilişkisinin içeriğinden etkilendiğini, bu ilişki sonucu doğan deneyimlerin sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Kaner, vd., 2011; Atan, 2020, Cömert & Özbey, 2021).

2.1. Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerileri ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin İlişkisi

Okul öncesi dönemde yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık kavramlarını oluşturan bazı becerilerin ortak olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; empati, öz farkındalık, duygularla ve stresle baş etme gibi temel yaşam becerileri arasında yer alan becerilerin sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyini koruyucu faktörler arasında olduğu görülmektedir (WHO, 1999; Masten & Reed, 2002; World Vision, 2013). Bir araştırmada World Vision (2013) tarafından da yaşam becerileri arasında sayılan öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin psikolojik sağlamlık düzeyini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Zhang, et.al, 2021). Beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ile sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sosyal kabul, sosyal etkileşim ve çatışma çözme becerilerinin arttığı bulunmuştur (Topcu Bilir, 2019). Literatürde yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık kavramlarının birlikte çalışmadığı ancak bu kavramları kapsayan sosyal beceriler, problem çözme becerileri gibi ortak kavramların çalışmalara konu olduğu görülmüştür (Yuen, et.al., 2010; Göktürk İnce, 2014; Topcu Bilir, 2019; Özbey, vd., 2022; İnan, 2023; İyi, 2024). Bu durumun sonucu olarak yaşam becerileri ile sosyal

duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyi ile ilişkili olabileceği fikri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın alan yazındaki bu eksikliğe fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan sosyal ilişki kurma/sosyal performans arasında ilişki var mıdır?
- 2) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan öz düzenleme/ kendini kontrol arasında ilişki var mıdır?
- 3) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan kendine güven/atılganlık arasında ilişki var mıdır?
- 4) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan stresle başa çıkma/ duygusal istikrar arasında ilişki var mıdır?
- 5) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan sorumluluk bilinci / görev yönelimi arasında ilişki var mıdır?
- 6) Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan keşfetmekten hoşlanma/ keşfetme merakı arasında ilişki var mıdır?

3. YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunun evrenini 2024-2025 Eğitim- öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise; tüm evrene mali, zaman vs. sebeplerden dolayı araştırmacı tarafından ulaşılamayacağı için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Bu bölümde Demografik Bilgi Formundan elde verilerin betimsel istatistiklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin demografik bilgiler*

Cinsiyet	f	%	Anasınıfı Devam Süresi	f	%
Kız	142	44,9	1 yıl	124	39,2
Erkek	174	55,1	2 yıl	127	40,2
			3 yıl ve üzeri	65	20,6
Kardeş Sayısı			Kodlama Eğitimi Alma Durumu		
1 Kardeş	167	52,8	Evet	23	7,3
2 Kardeş	66	20,9	Hayır	293	92,7
3 Kardeş	35	11,1			
4 ve Üstü Kardeş	3	,9			
Tek Çocuk	45	14,2			
Anne Yaş			Anne Eğitim		
20-25 yaş	7	2,2	İlkokul	19	6,0
26-30 yaş	68	21,5	Ortaokul	35	11,1
31-35 yaş	131	41,5	Lise	91	28,8
36 yaş ve üzeri	110	34,8	Önlisans	60	19,0
			Lisans	89	28,2
			Lisansüstü	22	7,0
Baba Yaş			Baba Eğitim		
26-30yaş	16	5,1	İlkokul	9	2,8
31-35 yaş	112	35,4	Ortaokul	37	11,7
36 yaş ve üzeri	188	59,5	Lise	81	25,6
			Önlisans	62	19,6
			Lisans	97	30,7
			Lisansüstü	30	9,5

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan toplam (n=316) çocuğun, %44,9'unu kızlar (n=142) ve %55,1'ini (n=174) erkekler oluşturmaktadır. Anasınıfına devam sürelerine bakıldığında, %39,2'si 1 yıl, %40,2'si 2 yıl ve %20,6'sı 3 yıl ve üzeri sürede anasınıfına devam etmektedir. Çocukların %52,1'i tek kardeşe sahipken, %14,2'si tek çocuk olarak belirtilmektedir. Bu veriler büyük çoğunluğunun kardeşli bir aile ortamında yer aldığını göstermektedir. Annelerin yaş dağılımı incelendiğinde, en yoğun yaş aralığı %41,5 oranla 31-35 yaş olurken, %34,8'i ise 36 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Ayrıca, %28,8'i lise ve %28,2'si lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların yaş dağılımında ise annelerinkine benzer şekilde %59,5'i 36 ve üzeri yaş grubunda yer alırken, eğitim düzeyi %30,7 ile en çok lisans mezunlarından oluşmaktadır. Çocukların kodlama eğitimi alma durumu incelendiğinde, %7,3'ünün eğitim aldığı, %92,7'sinin ise eğitim almadığı görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada örneklem grubuna ait demografik bilgilere ulaşabilmek için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda; çocuğun anaokuluna devam etme süresi, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu soruları yer almaktadır. Anasınıfı çocuklarının yaşam becerilerini ölçebilmek için Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği (Topcu Bilir, 2021) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçebilmek amacıyla Türkçeye uyarlaması Özbey (2019) tarafından yapılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği kullanılmıştır.

3.2.1. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği

Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği T. Bilir (2021) tarafından 48- 72 aylık çocukların yaşam becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan yaşam becerileri; empati, öz farkındalık, iletişim, kişilerarası ilişki, problem çözme, duygularını yönetme, karar verme, stresle başa çıkma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerine ek olarak sağlık ve güvenlik becerileridir. Her bir çocuk için öğretmen veya ebeveynin doldurmaktadır. Ölçek 56 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 56, en yüksek puan ise 280’dir (T. Bilir, 2019).

Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği’nin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları T. Bilir’e (2021)göre 0.96’dır. Doğrulayıcı faktör analizine göre regresyon ve t değerlerinin anlamlı olduğu ifade edilmektedir.Ölçeğin tek faktör için güvenilirlik katsayısının 0.98 olduğu belirtilmektedir (T. Bilir, 2019).

3.2.2.Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Özbey (2019) yapmıştır. Ölçekte 6 alt boyut ve 36 madde bulunmaktadır.İletişim kurma, öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma ölçeğin alt boyutlarıdır. Ölçeğin puanlanmasında her zaman (5), genellikle (4), kısmen (3), nadiren (2), asla (1) olmak üzere puanlanmaktadır. Ölçekteki ters puanlanan maddeler; duygusal istikrar/stresle başa çıkma alt boyutunun 5. Ve 6. Maddeleri ile görev yönelimi alt boyutundaki 6. Maddedir. Ölçek çocuk adına öğretmen tarafından doldurulmaktadır (Mayr&Ulich, 2009).Özbey (2019) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, ölçeğin dil geçerliliği için altı dil uzmanı ile çalışılmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçek maddeleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu bulunmuştur. Cronbach alfa değeri 36-48 ay çocuklar için .72 ve .96 arasında, 49-60 ay çocuklar için .88 ve .95 arasında, 61-72 ay çocuklar için ise .87 ve .96 arasındadır (Özbey, 2019).

3.3. Verilerin Analizi

Demografik Bilgi Formundan elde edilen verilerebetimsel istatistik analizi uygulanmıştır. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve PERİK Ölçeğinden elde edilen puanlar normallik testi sonucunda aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek amacıyla Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin analiz edildiği Pearsonkorelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar ışığında elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Tablo 2. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşam Becerileri ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Testi*

	Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt faktörü	n	PearsonCorrelation	p
Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeği	Sosyal İlişki Kurma/Sosyal Performans	316	,716	,000
	Öz Düzenleme/ Kendini Kontrol	316	,612	,000
	Kendine Güven/Atılganlık	316	,666	,000
	Stresle Başa Çıkma/ Duygusal İstikrar	316	,395	,000
	Sorumluluk Bilinci / Görev Yönelimi	316	,616	,000
	Keşfetmekten Hoşlanma/ Keşfetme Merakı	316	,624	,000

Tablo 2 incelendiğinde, Okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeği ile Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği puanları karşılaştırıldığında; okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeği ileOkul Öncesi Çocukları için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği Sosyal İlişki Kurma/Sosyal Performans alt boyutu($r=-.716$, $p=.000$), Öz Düzenleme/ Kendini Kontrol alt boyutu ($r=-.612$, $p=.000$), Kendine Güven/Atılganlık alt boyutu ($r=-.666$, $p=.000$), Stresle Başa Çıkma/ Duygusal İstikrar alt boyutu ($r=-.395$, $p=.000$), Sorumluluk Bilinci / Görev Yönelimi alt boyutu ($r=-.616$, $p=.000$) ve Keşfetmekten Hoşlanma/ Keşfetme Merakı ($r=-.624$, $p=.000$) alt faktörleri arasında pozitif olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşam beceri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yaşam becerileri ile sosyal

duygusal ve psikolojik sağlamlık düzeyi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Konuya ilişkin yapılan benzer çalışmalarda sosyal beceri, sosyal performans, öz düzenleme, iletişim becerileri yaşam becerileri arasında yer alan becerilerin koruyucu faktörlerden olduğu, sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyinin arttırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (LeBuffe, vd., 2012; Chen, vd., 2021).

Mevcut araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) alt boyutu sosyal ilişki kurma/sosyal performans arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan Watts&Pattnaik (2022)'nin çalışmalarında okul öncesi dönemde sosyal çevreden çekilmenin, sosyal becerilerin kısıtlanmasının çocukların yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş düzeyleri üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Yüksel ve Albaş (2023) Covid- 19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının yaşadığı sorunlar arasında; sosyal bağlantıların azalması nedeniyle iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığını saptayarak mevcut araştırmanın bulgularına eş değer sonuçlara ulaşmışlardır. Who (1999) tarafından belirlenen yaşam becerileri içerisinde iletişim ve kişilerarası ilişkilerinin olduğu göz önüne alındığında; PERİK alt boyutu olan sosyal ilişki kurma/ sosyal performans arasındaki ilişkinin bu çalışmalarla (Watts&Pattnaik, 2022; Yüksel & Albaş, 2023) desteklendiği görölmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan yaşam becerileri ile PERİK alt boyutu öz düzenleme/kendini kontrol arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmamıza benzer sonuçlar gösteren öz düzenleme/kendini kontrol becerilerinin yaşam becerileri içerisinde yer alan problem çözme becerilerinin ve kişilerarası ilişkilerin üzerinde etkisinin olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Brownell& Kopp,2010; Ezmeçi, 2019; Işıksolu Aysel & Tok; 2022). Kaya (2016) okul öncesi dönem çocuklarına uyguladığı yaşam becerileri programının sonucunda çocukların kendini kontrol etme becerilerinin arttığını, problem davranışların azaldığını ve akranları ile ilişkilerinde daha uyumlu olduklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda yaşam becerilerinin sadece problem çözme, öz düzenleme, duygu ve stres yönetimi gibi becerilerin gelişiminde değil sosyal becerilerin dolayısıyla sosyal duygusal iyi oluş psikolojik sağlamlık düzeyinin desteklenmesinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile PERİK alt boyutu olan kendine güven/atılğanlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Şahan Aktan ve Önder (2018)'e göre kendine güvenen çocukların problem çözme, akademik başarı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte olan UNICEF (2015) tarafından yayınlanan raporda yaşam becerilerinin çocukların kendine güven duygusunun oluşmasında, bedensel ve ruhsal sağlıklarının olumlu etkilediği yer almaktadır. Kendine güven/atılğanlık becerilerinin sosyal yeterlilik ve empatinin desteklenmesini sağladığı dolayısıyla

çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) alt boyutu olan stresle başa çıkma/duygusal istikrar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Stresle başa çıkma/duygusal istikrar; çocukların belli durumlar karşısında duygu düzenleme yapabilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve stres altında kendini düzenleyebilmesini sağlayan davranışları ele almaktadır. Bu doğrultuda, yaşam becerileri yüksek olan çocukların, stresle başa çıkabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde bulguyu destekleyen nitelikte çalışmalar mevcuttur. Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin teorik yapısını destekler niteliktedir. Shapiro (1996), sosyal iletişim becerilerini sergileyebileceği ortamlarda yer alan çocukların, stresle karşı karşıya kalınan durumlarda gerekli çözüm önerileri geliştirerek stresle başa çıkma davranışlarının gözlemlendiği belirtilmektedir. Çatal (2021), ebeveyn tutumları açısından incelediği çalışmada ise demokratik ebeveyn tutumu sergilenen ailede, çocuğun duygu düzenleme becerisi ve duygusal istikrar anlamında olumlu etki sağladığından bahsedilmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, okul öncesi dönem çocuklarının Erken Çocuk Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları puan ile Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) Ölçeği alt boyutu olan sorumluluk bilinci/görev yönelimi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, yaşam becerileri gelişmiş okul öncesi dönem çocuklarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda başarı kaydettiklerini göstermektedir. Avustralya Sağlık ve Refah Enstitüsü (AHIW, 2012), sosyal ve duygusal yönden yeterlilik düzeyinde ulaşan çocukların, özgüveni yüksek, iyi ilişki içinde olan, iletişim becerisi gelişmiş, akademik yönden başarı gösteren ve sorumluluk bilincine sahip olduklarını belirtmektedir. Eminağaoğlu (2006), iletişim becerileri, görev yönelimi ve sosyal becerileri yüksek olan çocukların, psikolojik sağlamlık düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığını belirtmiştir. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte olan, Saltalı, Erbay, Işık ve İzmir (2018) tarafından PERİK ölçeği Türkçe geçerliliği yapılan çalışmada, sorumluluk bilinci/görev yönelimi alt boyutu sosyal duygusal yeterlilik göstergesiyle ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın son alt problemine yönelik, keşfetmekten hoşlanma/keşfetme merakı alt boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar meraklarını gidermek için araştırma ve inceleme süreci içindedirler (Aral vd., 2000; Şen, 2007). Bu bulgu, çocukların çevresini keşif süreci içinde olma, yeni deneyimlere açık ve çevresini araştırmaya yönelik kazanımların yaşam becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Ogelman ve Kahveci (2023) çalışmalarında ise, çocukların sosyal becerileri keşfetmekten hoşlanma/keşif alma merakının anlamlı şekilde yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Sayısal oranla, keşfetmekten hoşlanmanın

%65'inin sosyal becerilerle açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özbey ve Öner'in (2022)'de okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, keşfetme merakı alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanılmıştır. Çalışmanın bulgusu ve diğer çalışmaların sonuçları ışığında, yaşam becerilerinin okul öncesi dönemde yalnızca gelişim alanlarını değil, sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık gibi kapsayıcı gelişim alanlarını da desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri ve sosyal duygusal becerilerinin arasında pozitif yönde korelasyonel ilişki olduğu bulunmuştur. Günümüzde yaşam becerilerinin 21. Yüzyıl becerileri kapsamında da ele alındığı ve iyi oluş ile psikolojik sağlık düzeyi yüksek bireyler yetiştirmenin önemi göz önüne alındığında söz konusu beceriler okul öncesi eğitime daha çok entegre edilebilir. Çocukların sosyal iyi oluş ve psikolojik sağlıklarını arttırabilecek bununla birlikte yaşam becerilerini destekleyebilecek şekilde okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir. Ebeveynlere psikolojik sağlık ve iyi oluşa, yaşam becerilerine yönelik danışmanlık verilerek konu üzerine bilinçlendirme sağlanabilir. Çalışma belirli bir sosyokültürel çevreyi kapsamaktadır bu nedenle gelecek çalışmalar farklı sosyokültürel çevrede yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- AIHW (Australian Institute of Health and Welfare), (2012). *Social and emotional wellbeing: development of a children's headline indicator*. Cat. no. PHE 158. Canberra: AIHW.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda iyi oluş: bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Barankin, T. & Khanlou, N. (2007). *Growing up resilient: Ways to build resilience in children and youth*. Canada: CAMH.
- Barbour, L. (2019). *Developing 21st Century Essential Life Skills, Supporting Self-Regulation 3-4 Year Olds*. The Sutton Trust, United Kingdom. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/01/Essential-Life-Skills-MAIN-report.pdf>
- Bernard, M. E. (2008). The effect of You Can Do It! Education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioral and achievement challenges. In *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference, 43*, 36-40.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. Guilford.

- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y. & Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: The role of emotional lability, age, and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 5027. <https://doi.org/10.3390/ijerph18095027>
- Colombini, S. (2013). Life skills development in early childhood: the role of emotions and relationships. *Ireland International Conference on Education*, 105-107.
- Cömert, S. & Özbey, S. (2021). Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393. DOI: 10.21733/ibad.947566
- Cronin, L.D., Greenfield, R. & Maher, A. (2023). A qualitative investigation of teachers' experiences of life skills development in physical education, qualitative research in sport, *Exercise and Health*, <http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2023.2222774>
- Çatal, M. (2021). 4-7 yaş çocukların ebeveyn tutumları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A conceptual analysis. *Nursing forum*, 2(42), 73-82.
- Eminağaoğlu N. (2006). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eminağaoğlu N. (2006). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık). [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ezmeci, F. (2019). Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Fahmie, T. A., & Luczynski, K. C. (2018). Preschool Life Skills: Recent Advancements And Future Directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 183-188.
- Gatumu, J. C. & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre-school children in Embu West – Kenya. *Journal of Curriculum Teaching*, 7(1), 1-6. doi:10.5430/jct.v7n1p1
- Gebhard, M. & Willett, J. (2008). Social to academic. *Journal of Staff Development*, 29(1), 41-45.
- Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.71-123). Ankara: Anı.
- Göktürk İnce, F. (2014). Barışçıl yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gülşay Ogelman, H., & Kahveci, D. (2023). Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Sosyal Duygusal İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 75-90.

- İnan, S. (2023). *Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 alar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İyi, T. (2024). *Yaşam becerileri programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme davranışlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaner, S., Bayraklı H. ve Güzeller C.O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2) 63-78
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocuklarının problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- LeBuffe, P. A., Ross, K. M., Fleming, J. L., & Naglieri, J. A. (2012). TheDevereux Suite: Assessingandpromotingresilience in childrenages 1 monthto 14 years. In: Prince-Embury, S., Saklofske, D. (eds) *Resilience in Children, Adolescents, andAdults. TheSpringer Series on Human Exceptionality*. Springer, New York, NY. DOI:10.1007/978-1-4614-4939-3_4
- Luczynski, K. C., & Fahmie, T. A. (2017). Preschool Life Skills: TowardTeachingProsocialSkillsandPreventingAggression in YoungChildren. *TheWileyHandbook of ViolenceandAggression*, 1-12.
- Luczynski, K. C., & Hanley, G. P. (2013). Prevention of Problem BehaviorByTeachingFunctionalCommunicationAnd Self-Control SkillsToPreschoolers. *Journal of AppliedBehavior Analysis*, 46(2), 355-368.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in thecontext of disaster, war, andterrorism: Pathways of risk andresilience. *Annualreview of psychology*, 63, 227-257.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positivepsychology* (74–88). Oxford UniversityPress.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. (2009). Self-regulatoryprocesses in thedevelopment of disruptivebehaviorproblems: Thepreschool-to-schooltransition. *Biopsychosocialregulatoryprocesses in thedevelopment of childhoodbehavioralproblems*, 13, 144-185
- Önder, A. & Gülay Ogelman, H. (2020). *Çocuk ve Psikolojik Dayanıklılık*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öner, Ş., & Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Social, HumanitiesAndAdministrativeSciences*, 8(53), 759-770.
- Özbey, S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum*, 11(6), 9-18
- Özbey, S., Erata, F. & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlık: değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>

- Saad, M. A. S. (2018). The effectiveness of a life skill training based on the response to intervention model on improving disruptive behavior of preschool children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7 (2), 60-66.
- Saltalı, ND, Erbay, F., Işık, E., & İmir, HM (2018). Sosyal duygusal iyilik hali ve dayanıklılık ölçeğinin (PERİK) Türkçe geçerliliği: Okul öncesi çocukların sosyal-duygusal iyilik hali. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 10 (5), 525-533.
- Shapiro, J. P. (1996). Invincible kids. *U.S. News & World Report*, 121, 62-71.
- Şahan Aktan, B. & Ökten, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Şen, S. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri ve Gereksinimleri.
- Thomson, K., Richardson, C., Samji, H., Dove, N., Olsson, C., Schonert-Reichl, K., Shoveller, J., Gadermann, J., Guhn, M. (2021). Early childhood social-emotional profiles associated with middle childhood internalizing and wellbeing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101301>
- Topcu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- United Nation's Children Fund (UNICEF), (2019). *Measuring Life Skills*. Jordan: UNICEF.
- Vanderbilt Adriaance, E. & Shaw, DS. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *J Abnorm Child Psychol*, 36. 887–901. Doi: 10.1007/s10802-008-9220-1
- Victorian Early Years Learning and Development Framework (2016) <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veylframework.pdf>.
- Watts, R. & Pattnaik, J. (2022). Perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being. *Early Childhood Education Journal*, DOI:10.1007/s10643-022-01405-3
- World Health Organization- Who (1999) *Partners in Life Skills Education*. World Health Organization Department of Mental Health, Geneva.
- World Vision (2013). *Life skills development*. Education and Life Skills. <https://www.wvi.org/sites/default/files/LifeSkillsQGfinal2.pdf>
- Yuen, M., Chan, R. M., Gysbers, N. C., Lau, P. S., Lee, Q., Shea, P. M., ... & Chung, Y. B. (2010). Enhancing life skills development: Chinese adolescents' perceptions. *Pastoral Care in Education*, 28(4), 295-310
- Yüksel, H. & Albaş, İ. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi (3-6) yaş çocukların yaşadıkları sorunlar: İzmir örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 3056-3065.
- Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., Liu, H., Chen, X., Xhao, T., Xuan, K. & Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine*, 26 (5), 595–606, DOI: 10.1080/13548506.2020.1849748.

2018 VE MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINA GÖRE YAZILMIŞ DERS KİTAPLARINDA COĞRAFYA İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet Ülger⁶⁶,

ÖZET

Teknolojik onlarca yeni araca rağmen ders kitapları eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak önemini sürdürmektedir. Öğretmenlerce öğretim programı yerine kullanılan ders kitapları öğretim programlarının niteliği de ortaya koyan eğitim araçlarıdır. Ders kitaplarının yazımına kaynaklık eden öğretim programları bir eğitim yaklaşımına (paradigmasına) dayanır. 2005-20206 arası geliştirilen öğretim programları ve ders kitapları yapılandırmacı öğrenme paradigmasını esas almaktadır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ise, her hangi bir paradigmaya atıf bulunmamakta, “insan ve değerleri” merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımının benimsediği ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı 2024 Maarif Modeline ve 2018 öğretim programına göre yazılmış 5. sınıflar sosyal bilgiler ders kitaplarının nicelik ve nitelik özelliklerini coğrafya içeriklerini (ünitelerini) merkeze alarak karşılaştırmaktır.

Çalışma sonunda 2024 Maarif Modeli ile yazılan sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının etkinlik temelli, öğrenci merkezli, aktif öğrenme yöntemlerini içerdiği ve bu nedenle de yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca 2019 ve 2024 sosyal bilgiler kitaplarındaki coğrafya içerikleri; disiplinler arası öğretim, öğrenci merkezli dil kullanımı, öğrencileri okul dışı öğrenme/etkinliklere yönlendirme, içeriği harita ve görsellerle zenginleştirme ve sayfa tasarımı bakımından önemli oranda benzer olmalarına karşın ünite ve konu başlıkları, içeriğin sunum aşamaları, içeriğin boyutu (hacmi), ünite sonu sorulardaki çeşitlilik, içeriğin etkinliklerle desteklenme düzeyi, ders kitabının öğrenci tarafından tek başına kullanılma durumu, değerlerin veriliş şekli ve QR kod kullanımı bakımlarından farklıdır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli; Sosyal Bilgiler; Ders kitabı; Karşılaştırma

COMPARISON OF GEOGRAPHY CONTENT IN TEXTBOOKS WRITTEN ACCORDING TO 2018 AND MAARIF MODEL SOCIAL STUDIES PROGRAMS

ABSTRACT

Despite dozens of new technological tools, textbooks continue to be an important component of education and training processes. Textbooks, which are used by teachers instead of curricula, are educational tools that also reveal the quality of curricula. The curricula that are the source of the writing of textbooks are based on an educational approach (paradigm). The curricula and textbooks developed between 2003-2024 are based on the constructivist learning paradigm. In the 2024 Turkish Century Maarif Model, there is no reference to any paradigm and it is declared that a holistic approach to education centering on “people and values” is adopted. The aim of this study is to compare the

⁶⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mulger06@gmail.com

quantity and quality characteristics of the 5th grade social studies textbooks written according to the 2024 Maarif Model and the 2018 curriculum by focusing on geography content (units).

At the end of the study, it is seen that the 5th grade social studies textbook written with the 2024 Maarif Model includes activity-based, student-centered, active learning methods. Therefore, it also includes the constructivist approach. In addition, although the geography contents in the 2019 and 2024 social studies textbooks are similar in terms of interdisciplinary teaching, student-centered language use, directing students to out-of-school learning/activities, enriching the content with maps and visuals, and page design, they are different in terms of unit and subject titles, staging of the content, size (volume) of the content, diversity in end-of-unit questions, level of support of the content with activities, the use of the textbook by the student alone, the method of teaching values, and the use of QR codes.

Keywords: Maarif Model; Social Studies; Textbook; Geography; Comparison.

1. GİRİŞ

Okulların ortaya çıkmasıyla daha önceki dönemlerden farklı olarak birbirinden bağımsız bilgi ve belgeler belli bir sistematiklik içerisinde, öğretmen ve öğrenciler için temel başvuru kaynağı olan ders kitaplarına dönüşmüştür (Akpınar, 2022, s.1). Eğitim sisteminde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde öğretim materyalleri önemli yer tutar. Öğretim materyalleri içerisinde en çok kullanılanların başında ise ders kitapları gelir (Gündüz, 2023, s.38). Ayrıca ders kitapları, hem ülkemizde hem de yurt dışında kültürel bir eser olma yanında bir müfredat taşıyıcısı olarak ele alınmaktadır. (Aktaran Çam, 2019, s. 257-258). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a) tarafından ise ders kitabı “Herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi” şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısı ile ders kitaplarının en temel özelliklerinden biri öğretim programlarına göre yazılmış olma, Bakanlık tarafından uygun bulunmuş, kabul edilmiş olma niteliğidir. Hem öğretim programına göre yazılma hem de devlet tarafından incelenerek kabul edilme durumu ders kitaplarının kullanım sıklığını artırma yanında güvenilir bir eğitim aracı olmasını sağlamıştır.

Demirel ve Kiroğlu (2021, s.4) ders kitabı tanımlarında öğretim programının dört temel bileşenine vurgu yaparak ders kitabını öğrenme amaçlı basılı öğretim materyali olarak tanımlamıştır. Ancak okullardaki öğretim süreçlerinin hemen tamamı öğretim programlarına (müfredata) bağlı olarak yürütülmesi gerekiyorsa da, pratikte öğretmenler ders kitaplarını öğretim programı gibi kullanmaktadır (Akpınar, 2022, s.1). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin önemli bir kısmı da dâhil olmak üzere, ders kitaplarının bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ders kitabı olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikleri (güncellemeleri) en fazla ders kitabı setleri üzerinden takip ettikleri (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009, s.94), çok büyük bir oranda derslerinde ders kitaplarına öncelik verdikleri veya bağlı kaldıkları anlaşılmaktadır (Kara Özkan, 2021; Özbay, 2003). Bu sonuçlar ders kitaplarının

veliler veya toplumun diğer katmanları için değil öğretmenler için de vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır. Bir bakıma ülkemizde öğretim programlarını niteliği ortaya koyan ana araç ders kitapları haline gelmiştir.

Ders kitabı her ne kadar öğretim programı amaçlarını gerçekleştirmek üzere yazılsa da vatanseverlik benzeri bir takım “değerler” ile okuma, yazma ve eleştirel düşünme gibi “becerileri” de içermektedir (Pingel, 2010, s.8). Bu nedenle ders kitapları sadece bilgi veren değil aynı zamanda değer oluşturan ve beceri geliştiren bir materyaldir. Ders kitaplarının bir diğer işlevi sosyolojik ve siyasi işlevidir. Toplumda hâkim olan kültürü ve yapıları gelecek kuşaklara aktarır. Ders kitapları, büyük kitleleri etkileme potansiyeli taşımasına nedeniyle siyasal iktidarların da yakın markajında yer almaktadır (Çam, 2019, s.258). Sonuç olarak toplumun ve öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından öğretim programı (müfredat) yerine de kullanılan ders kitapları öğretim programlarının nitelik ve niceliğine ayna işlevi görmektedir.

Zaman içerisinde ortaya çıkan gelişme ve ihtiyaçlara uygun olarak öğretim programlarında bazı revizyonlar gerçekleşmektedir. Bunların bazıları oldukça kapsamlı ve bir paradigma değişikliğini de içermektedir. Örneğin Türkiye’de yapılandırmacılık yaklaşımını esas alan öğretim programları 2004-2005 sonrası ders kitaplarının; içerik, yöntem, öğrenme süreci, değerlendirme, biçim, tasarım, resimleme gibi farklı boyutlarında önemli değişikliklere neden olmuştur (MEB, 2005). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve buna uygun geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programında ise doğrudan her hangi bir eğitim paradigmasına atıf bulunmamaktadır. Maarif Modelinin; “yetkin ve erdemli insan”ı merkeze alan değer temelli bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsediği görülmektedir (MEB, 2024b). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında tüm eğitim ve öğretim süreçleri ile kitap ve materyallerin tasarım sürecinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde yer alan öğrenci profilinin gelişimini destekleyecek şekilde planlanması ve yürütülmesi öngörülmektedir. 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında, önceki programlarda yer almayan çok sayıda yeni kavram ve terime yer verildiği, öğretim sürecinin fazlaca detaylandırıldığı dikkat çekmektedir (MEB, 2024c)

Öğretim programı değişiklikleri toplumda her ne kadar dikkat çekse de esas tartışma toplumun tüm kesimlerine hitap eden ve öğretim programının tüm unsurlarını karşılaması gereken ders kitapları üzerinden yapılmaktadır. Bir öğretim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeyi içermektedir (Yakar, 2016, s.3). Dolayısı ile bir öğretim programındaki değişiklik ders kitaplarında özellikle bu 4 boyutta kritik değişikliklere neden olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı 2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarının coğrafya ünitelerindeki içeriklerin karşılaştırılmasını sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin;

- a) ünite adları, konu ve alt başlıkları benzeşmekte midir?
- b) sunum (akış) sistematiği benzeşmekte midir?
- c) boyutları (hacmi) benzeşmekte midir?
- d) ünite sonu değerlendirme soru türleri benzeşmekte midir?
- e) başkasının desteği olmaksızın öğrenci tarafından kullanılma durumları benzeşmekte midir?
- f) değerleri veriliş şekilleri benzeşmekte midir?
- g) yapılandırmacı yaklaşıma uyum durumları benzeşmekte midir?
- h) disiplinler arası öğretim anlayışına yer verme durumları benzeşmekte midir?
- i) öğrencileri okul dışı öğrenmelere/etkinliklere yönlendirebilme durumları benzeşmekte midir?
- j) harita ve görsellerle zenginleştirilme durumları benzeşmekte midir?
- k) sayfa tasarım özellikleri benzeşmekte midir?
- l) QR kod kullanım durumları benzeşmekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Dokümanlar, uzun yıllardan bu güne nitel araştırmaların önemli bir bileşenidir. Doküman inceleme yöntemi, birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi süreçlerini içerir (Özkan, 2023, s.2). Çok farklı çeşitteki dokümanlara kitaplar, haritalar, fotoğraflar, resimler, videolar vb. örnekler verilebilir (Kıral, 2020, s.170). Doküman incelemesinde araştırmacı topladığı belgeleri belirli bir çerçeve içinde inceler ve birbirleriyle ilişkilendirmek sureti ile bütüncül bir yargıya ulaşmaya çalışır (Muşmal ve Gürbüz, 2018, s.217-218) Bu çalışma, Maarif Modeli öncesi (Evirgen vd., 2019) ve Marif Modeli (Ol vd., 2024) ile yazılmış iki adet sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabındaki coğrafya ünitelerinin içerik, tasarım, görsel, dil, program yaklaşımı, öğrenci ve etkinlik merkezli olma vb. özellikle bakımından karşılaştırılması ile ilgilidir. Doküman incelemesiyle toplanan veriler üzerinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacı ile metin yada evrak gibi materyallerin belirlenmiş kurallara göre (örnekleme, kodlama, kategori gibi) analiz edilmesidir (Metin ve Ünal, 2022, s.273).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin ünite adları, konu ve alt başlıkları benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 2019 ve 2024 sosyal bilgiler ders kitaplarının ünite, konu başlıkları ve içeriklerinin karşılaştırılması örneği

<i>Üretimden Tüketime (2024 Öncesi)</i>	<i>Benzerlikler</i>	<i>Hayatımızdaki Ekonomi (2024)</i>
– Ekonomiye etkileyen coğrafi özellikler – Meslekler – Mesleklerin gelişiminde teknolojinin etkisi – Mesleklerin doğuşu – Geleceğin meslekleri – Çevre (coğrafi şartlar) ve meslek ilişkisi – Ekonomik faaliyetlerin mesleklere etkisi – Üretim – Ürünlerin hammaddeden işlenmiş ürüne üretim aşamaları (Buğdayın yolculuğu, kâğıt...) – Kâğıdın geri dönüşümü – Ekonomik girişimcilik – Nuri Demirağ, dronların kargo işlerinde kullanımı, yumurta projesi, engelli projesi... – Tüketici hakları – Tüketici hakları kanunu – Tüketici sorunları hakem heyeti – Tüketici mahkemeleri – Şikâyet başvuru belgeleri – Dilekçe örneği	– Ekonomik faaliyetler – Tarım – Sanayi – Turizm – Hayvancılık – Madencilik – Hizmet (sağlık, eğitim, ulaşım...)	– Kaynakların verimli kullanımı – Doğal kaynaklar (toprak, su, orman, hava..) – Doğal kaynakların kullanım şekli – Doğal kaynağın kullanımının doğaya etkisi – Doğal kaynak kullanımının insanlara etkisi – Atık yönetimi – Geri dönüşüm – Diğer kaynaklar (bitki, güneş, rüzgar...) – Yenilenebilir ve yenilenemez kaynaklar – Kaynakların özenli/tasarruflu kullanımı – Suyun verimli kullanımı, sulama türleri – Ormanı koruma – Toprağı koruma – Doğal gazdan tasarruf etme yolları – Çevre dostu yenilenebilir enerji – Poşetler ve çevre kirliliği – Çöplerin geri dönüştürülmesi – Geri dönüşebilen ve dönüşemeyen atıklar – Sıfır atık projesi – Bütçe oluşturma – İstek ihtiyaç – Gelir – gider – Alışverişte 10 sn kuralı – Finansal okuryazarlık

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2024 öncesi ve sonrası yazılmış ders kitaplarının ünite başlıklarının (adlarının) benzerliğine karşın konu başlıkları, alt başlıklar ve içeriklerinin önemli orandan farklılaştığı görülmektedir. Aynı farklılaşma diğer coğrafya üniteleri olan “Evimiz Dünya” ve “Yaşadığımız Yer” üniteleri arasında da görülmüştür. Bu içerikler öğretim programlarına göre yazıldığından öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının güçlendirilmesi ve öğrenme kazanımlarına (çıktılarına) göre

oluşturulmuş yeni içeriklerle uyumlu olarak ders kaynaklarının, eğitim araç gereçlerinin ve yöntemlerinin revizyonu bir zorunluluk haline gelmiştir.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin sunum (akış) sistematiği benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

Maarif modeline göre yazılmış 5. sınıf ders kitabında yer alan coğrafya içeriklerinin sunum aşamaları önemli oranda 2018 ders kitabından farklılaşmaktadır.



Şekil 1. Maarif Modeli ders içeriklerinin sunum aşamaları

Şekil 1’de de görüldüğü üzere Maarif Modeli’nde daha önce Türkçe derslerinde kullanılmış (Coşkun ve Alkan, 2010, s.163) olana benzer şekilde içerik öğretimi standartlaştırılmış 5 aşamada gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bu tür bir sabit aşamalandırma ilk kez Maarif Modeli ile ortaya çıkmıştır. Öğrenme sürecindeki sistematik yaklaşımın bir düzen sağladığı bir gerçeklik olmak ile birlikte içerik sunumunda öğretmenleri bu kadar katı bir sistematikliğe zorlamanın doğruluğu tartışmaya açıktır. Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde öğretim programında da her bir öğrenme çıktısı için yapılması gerekenlerin hepsinin öğretim programında tüm detayları ile yer aldığı görülmektedir. Dolayısı ile daha önce katı sistematikliği nedeniyle eleştirilen davranışçı program geliştirme yaklaşımını çağrıştıran bir yapı dikkat çekmektedir.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin boyutu (hacmi) benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

64	3. YAŞADIĞIMIZ YER	
66	Haritayı Tanıyorum	
70	İklim ve Yaşamım	
75	Nerede Yaşanır?	
81	Afetler ve Çevre Sorunları	
86	Afetlerin İnsan Üzerinde Etkileri	
89	Neler Öğrendik?	
90	Kendimi Değerlendiriyorum	
	EVİMİZ DÜNYA	
	İLİMİZİN GÖRECEKİ KONUMU	50
	DOĞAL VE BEŞERİ ÇEVREMİZDEKİ DEĞİŞİM	58
	İLİMİZDE YAŞANABİLECEK AFETLER VE ETKİLERİ	70
	ÜLKEMİZE KOMŞU DEVLETLER	82
	2. ÖĞRENME ALANI ÖRNEK SORULAR	93
101	5. ÜRETİMDEN TÜKETİME	
118	Yaşadığımız Yerdeki Ekonomik Faaliyetler	
123	Çevremizdeki Meslekler	
127	Ekonomi ve Yaşam	
130	Üretim Serüveni	
135	Ekonomi İçin Yeni Fikirler	
141	Hakkımızı Kullanıyoruz	
145	Neler Öğrendik?	
146	Kendimi Değerlendiriyorum	
	HAYATIMIZDAKİ EKONOMİ	
	KAYNAKLARIMIZIN VERİMLİ KULLANIMI	68
	BÜTÇEMİ PLANLIYORUM	85
	İLİMİZDEKİ EKONOMİK FAALİYETLER	100
	5. ÖĞRENME ALANI ÖRNEK SORULAR	113

Şekil 2. Coğrafya üniteleri ve sayfaları

Şekil 2 ve içerik inceleme sonuçlarına göre Maarif Modeli'ne göre yazılmış 2024 yılına ait sosyal bilgiler ders kitabı coğrafya ünitelerinin hacmi (boyutu) 2019 yılında kabul edilmiş olan ders kitabına oranla daha geniştir. 2024 Maarif modeli ile yazılmış güncel ders kitabındaki yaklaşık 50'şer sayfalık coğrafya ünite içeriğine karşılık, 2018 ders kitabında yaklaşık 30'ar sayfa yer almıştır. Ayrıca Maarif Modeli ders kitabında bazı içeriklere ilave olarak QR kod ile bağlı dijital içerikler de ilave edilmiştir. Dolayısı ile bu QR kod ile ulaşılan bağlı içerikler de dikkate alındığında hacimsel olarak çok daha belirgin bir farkın olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu revizyonlar sırasında sosyal bilgiler dersinin haftalık ders saati artırılmamıştır. Oysa eskiden beri sosyal bilgiler öğretmenleri müfredatların sadeleştirilmesini, içeriklerin azaltılmasını yada dersin saatinin artırılmasını talep etmektedirler (Memişoğlu ve Köylü, 2015, s.1099). Bu içerik yoğunluğunun önemli bir kısmının etkinlikler olduğu ve etkinliklerin oldukça fazla zaman olacağı dikkate alındığında içerikteki bu yoğunluk öğretmenleri zorlayacaktır.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin ünite sonu değerlendirme soru türleri benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

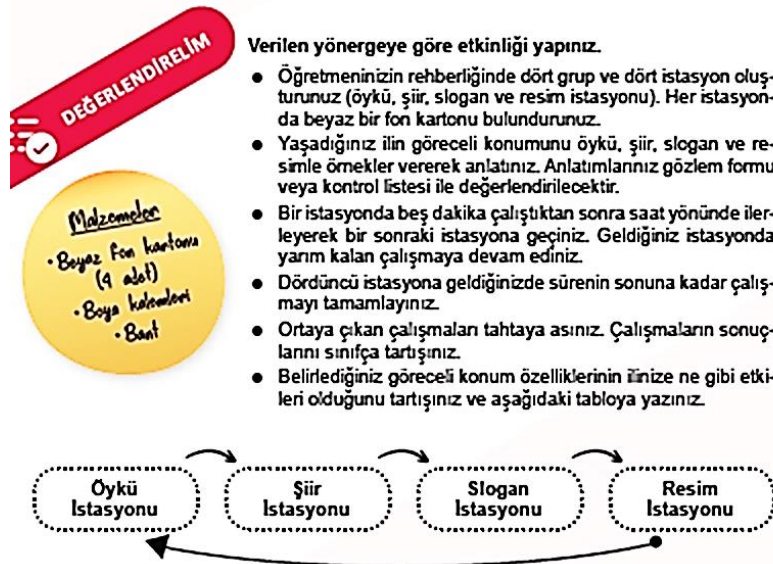
Tablo 2. 2024 öncesi ve sonrası yazılmış ders kitaplarının ünite sonu soru türleri karşılaştırılması

<i>Üretimden Tüketime (2024 Öncesi)</i>	<i>Benzerlikler</i>	<i>Hayatımızdaki Ekonomi (2024)</i>
– Doğru – Yanlış	– Boşluk doldurma	– Boşluk doldurma
– Boşluk doldurma	– Çoktan seçmeli	– Açık uçlu boşluk doldurma
– Çoktan seçmeli		– Yeni nesil sorular (metinden, diyalogdan, şekilden vb. yorumlayarak cevaplama gerektiren sorular)
– Açık uçlu (Geleneksel)		– Çoktan seçmeli
		– Eşleştirme

Tablo 2'de görüldüğü üzere 2024 öncesi ve sonrası yazılmış sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya ünitelerindeki içeriklere yönelik ünite sonu değerlendirme sorularının bir kısmı benzeşmesine karşın önemli bir kısmı 2019 ders kitabındakilerden farklılaşmaktadır. Bu farklılığın oluşmasında özellikle yeni nesil sorular belirleyici olmuştur. Geleneksel açık uçlu soru tarzı yerini yeni nesil sorulara bırakmıştır. Yeni nesil sorular ünite sonu sorulara ayrılan sayfa sayını da artırmıştır. 2019 sosyal bilgiler ders kitabındaki ünite sonlarında 2 sayfa olan ünite sonu değerlendirme bölümü 4 sayfaya çıkmıştır. Bir diğer ifade ile ölçme bölümünün hacmi %100 oranında artmıştır. Ayrıca 2024 Maarif Modeli ders kitabında doğru yanlış sorularına yer verilmemiştir.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin başkasının desteği olmaksızın öğrenci tarafından kullanılma durumları benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

2024 öncesi ders kitapları inceleme ölçütleri/kriterleri içinde yer alan “İçerik bir öğrencinin başkasının yardımı olmadan, okuyarak anlayabileceği ve öğrenebileceği yapıda sunulmalıdır.” şeklindeki ölçüt 2024 Maarif Modeli ile yazılmış ders kitaplarının inceleme kriterleri arasında da yer almıştır (MEB, 2024d, s.19). Aslında bu kriter öğrencilere yönelik yazılmış her eğitim aracı için geçerlidir. 2019 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programlarına göre yazılmış ders kitapları bu ölçüt bakımından karşılaştırıldığında; 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programına göre yazılmış ders kitabının öğrenci tarafından başkasının yardımı olmadan kullanılabilme durumunun 2018 ders kitabına göre daha sınırlı olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Coğrafya üniteleri ve etkinlik örneği

Bunun ana nedeni güncel ders kitabının Şekil 3'tekine benzer oldukça fazla etkinlik içermesi ve bazı etkinliklerin (İstasyon, altı şapkalı düşünme gibi) aslında öğretmen kılavuz kitabında yer alacak bir unsurlar olması ile ilgilidir. Aslında bu tür etkinlik yönergeleri doğrudan öğretmene atıf yapmaktadır. Dolayısı ile ilerleyen yıllarda Maarif Modeli'ne göre yazılmış ders kitaplarının revizyonu bir zorunluluktur. Eskiden kullanılan öğretmen kılavuz kitapları yeniden yazdırılarak bu tür durumların önüne geçmek mümkündür.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin değerleri veriş şekilleri benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

2. ÖĞRENME ALANI - DEĞERLER

Aşağıdaki tabloda değerler numaralandırılarak verilmiştir. Verilen soruları tablodaki değer numaralarını kullanarak ilgili alana cevaplayınız (Bir numarayı birden fazla cevap alanında kullanabilirsiniz.).

1 Çalışkanlık	2 Duyarlılık	3 Sorumluluk
4 Vatanseverlik	5 Yardımseverlik	6 Saygı
7 Dayanışma	8 İyilikseverlik	9 Adalet

- "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve TEMA iş birliği ile "Su Kardeşliği" projesi hazırlanmıştır. Bu proje kapsamında çocuklara yönelik su varlığının yaşam için önemi, su kirliliği, su tasarrufu, suyun sürdürülebilirliği ve su ayak izi konularında hazırlanan eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

Şekil 4. Evimiz Dünya ünitesinde yer alan değerler

Değerlerin ayrı bir başlık olarak öğretim programlarına girişi 2004 ve sonrası geliştirilen öğretim programları ile olmuştur. Maarif Modeli ise kendinden önceki programlardan farklı olarak değerleri doğrudan merkezine almış bir program yaklaşımı sergilemektedir. 2024 Maarif Modeli'ne göre yazılmış 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan coğrafya ünitelerinde değerlerin verilmiş şekli önemli oranda 2018 ders kitabından farklıdır. Çünkü, Şekil 4'de görüldüğü üzere Maarif Modeli'ne göre yazılmış ders kitabında değerler doğrudan verilmektedir. Oysa 2018 müfredatına göre yazılmış kitapta değerler örtük bir formda ders kitaplarına yansımıştır. 2019 yılında basılmış ders kitabının her hangi bir yerinde doğrudan değerlerle ilgili bir husus yer almamakta ve yazarlar öğretim programındaki değerleri; içerikle, etkinlikle, görselle yada sorularla vermek konusunda esnek bırakılmıştır.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uyum durumları benzeşmekte midir? soruna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

2005-2006 yıllarından itibaren Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakim olmuştur (Karadağ vd., 2008, s.383; Kutluca Canbulat ve Yüce, 2018, s.138). Bu yaklaşımda öğrenci bilginin edilgen bir alıcısı değil, kendi bilgisini kendi yapılandıran yani öğrenmede etkin olan kişidir. Öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmesi ise kuramın önemli bir öngörüsüdür (Kaya vd., 2010, s.77). Öğretmen ise rehberlik eden, ortam sunan, materyal geliştiren, süreci etkinliklerle (deneyimsel öğrenmelerle) yöneten kişidir.

Her ne kadar Maarif modelinde herhangi bir eğitim paradigmasına doğrudan vurgu yapılmamış olsa da; 2024 sosyal bilgiler ders kitapları öğrenci merkezli olma, bilgiyi yapılandırma süreci, aktif öğrenme ve etkinlik temelli olma bakımlarından yapılandırmacı anlayışa göre yazılmış ders kitapları ile benzerdir. Dolayısı ile yapılandırmacı anlayışın devam ettirildiğini söylemek mümkündür. Öyle ki bu kitaplar etkinlik yoğunluğu bakımından kendinden önce yazılmış ders kitaplarından daha ileridedir.



Şekil 5. Zenginleştirme etkinlikleri öğretmen kılavuz kitabı

Dahası ders kitabı içerisindeki yoğun etkinlikler yanında Zenginleştirilmiş Etkinlikler Öğretmen Kılavuz Kitabı (Şekil 5) öğrencilere yönelik ders kitabına ilave etkinliklerin olduğu bir dokümandır.

2018 ve 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin disiplinlerarası öğretim anlayışına yer verme durumları benzeşmekte midir? sorusuna yönelik bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Sosyal bilgiler özünde birçok disiplini içerisinde barındıran disiplinler arası bir derstir. Disiplinlerarası öğretim, bir ders saatinde biraz tarih, biraz coğrafya veya biraz istatistik işlemek değil farklı alanlardan bilgilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesidir (Karasu Avcı ve Turan, 2025, s.6). 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler ders kitabında sosyal bilgilerin doğasına uygun olan ve önceki programlarda var olan disiplinlerarası yaklaşım sürdürülmüştür.

Öğrenme Alanı	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya	Öğrenme Alanı	2. Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya
Öğrenme Çıktısı	SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme	Öğrenme Çıktısı	SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme
Etkinlik Adı	Şehirden Uzakta	Etkinlik Adı	Geçmişten Geleceğe
Süre	Öğretmen tarafından belirlenir.	Süre	Öğretmen tarafından belirlenir.
Disiplinler Arası Bağlantı	Görsel Sanatlar - Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	Disiplinler Arası Bağlantı	Fen Bilimleri

Şekil 6. Maarif Modeli Ders Kitabında diğer disiplinlerle ilişkilendirme örneği

Maarif Modeli sosyal bilgiler ders kitabının coğrafya ünitelerinde; 2003 sonrası öğretim programlarında görülen diğer derslerle (doğrudan sosyal bilgileri oluşturan disiplinler dışında Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri gibi derslerle) de ilişkilendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Şekil 6). Karasu Avcı ve Turan'ın (2025, s.2) çalışması da 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında 16 farklı disiplinle ilişkilendirme tespit etmişlerdir.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin öğrencileri okul dışı öğrenmelere/etkinliklere yönlendirebilme durumları benzeşmekte midir? sorusuna yönelik bulgular aşağıda özetlenmiştir.

2003 sonrası yapılandırmacı yaklaşıma göre yazılmış sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrencilerin araştırma, inceleme ve raporlama işlemlerini gerçekleştirmek üzere araştırma ödevi, ev ödevi, performans ödevi yada proje ödevi içerdiği görülür.

UYGULAYIM

PERFORMANS GÖREVİ
Adı: Kara Sınırı Komşularımızı Tanıtıyorum
Amaç: Ülkemize komşu devletlerle ilgili kaynaklardan bilgi toplama, bilgileri kaydetme ve sunma
Beceri: Bilgi toplama
Süre: 2 ders saati

Yönerge:

- Öğretmeniniz rehberliğinde sekiz grup oluşturunuz.
- Gruplarınıza ülkenizin kara sınırı olan komşu devletlerden birini tanıtmaya görevini veriniz.
- İlk olarak grubunuzla örnekte olduğu gibi tanıtım afişi hazırlayınız. Afişinizde tanıtılan devletin başkenti, bayrağı, dili, para birimi ve ülkemize göre konumuna yer verip görsellerle afişinizi destekleyiniz.
- Hazırladığınız tanıtım afişlerini ülkelerin millî marşlarını da kullanarak sununuz.
- Hazırladığınız tanıtım afişleri bütüncül dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilecektir.

ÖĞRENELİM

Aşağıda sosyal sorumluluk projesine örnek verilmiştir. Örnek projeyi okuyunuz ve siz de benzer bir proje hazırlayınız.

ETKİNLİK PLANI

Etkinliğin Adı	Toprağımıza Sahip Çıkıyoruz
Hedef Kitle	Sınıf arkadaşlarımız ve öğretmenimiz
Amaç	Erozyona karşı farkındalık oluşturma
Etkinlik İçin Ayırılacak Süre	İki hafta
Kullanılacak Araç ve Gereçler	Toprak, altı adet pet şişe, kuru yaprak, su, çimen, ip, eldiven ve malkas.
Yapılacak Yer	Sınıf ortamı
	Alet hakkında bilgi toplama
	Etkinlik planının hazırlanması

Şekil 7. Maarif Modeli ders kitabından performans görevi, proje ve deney örneği

Şekil 7’de de görüleceği üzere söz konusu okul dışı ödevlere yada bir diğer ifade ile okul dışı öğrenme etkinliklerine (performans görevi, proje ödevi, deney gibi) yönlendirmelerin Maarif Modeli ders kitaplarında da yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacılıkla ilgili araştırma sorusunda da ifade edildiği 2024 Maarif Modeli ders kitabı etkinlik sayısı ile öne çıkan bir kitaptır. Bu etkinliklerin bazıları okul dışı ortamda gerçekleşmekte veya okul dışı araştırma süreçlerini gerektirmektedir.

Yapılandırmacı anlayışla yazılan 2004 sonrası diğer tüm ders kitapları gibi sosyal bilgiler kitapları da bol resimli ve dikkat çekici görselleri içermektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen Marif Modeli'ne göre tasarlanmış sosyal bilgiler ders kitabındaki görsellerin de nitelik ve niceliğinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. “Yaşadığımız Yer” ve “Evimiz Dünya” üniteleri üzerinden bir kıyaslama yapıldığında her ikisinde de yaklaşık 40 civarında fotoğrafa yer verilmiştir. Buna karşın Maarif Modeli öncesi yazılmış ders kitabındaki 6 harita yada harita parçasına karşılık Maarif Modelinde 12 harita kullanılmıştır. Çizim ve inografik resimleme bakımında da iki kitap önemli oranda benzerdir. Ayrıca QR kodlar ile ulaşılan görseller dikkate alındığında Maarif Modeli ders kitaplarının görsellerin nitelik, nicelik ve çeşitlilik bakımından daha üstün olduğunu söylemek mümkündür.

2003 sonrası ders kitapları tasarım bakımından daha profesyonel hale gelmiştir. Bu çalışmaya konu iki ders kitabının coğrafya ünitelerindeki tasarımları kıyaslandığında her iki ders kitabının da sayfa tasarımlarının benzer niteliklere sahip olduğu, kısmen Maarif Modeli ders kitabının daha profesyonel tasarlandığı söylenebilir (Şekil 8).



Bir ders kitabında karşılıklı sayfaların bir bütünlük göstermesi öğrenme açısından daha faydalıdır. Özellikle haritaların kullanımında bu tasarım oldukça işlevseldir. Bu bakımdan da her iki kitabın benzer şekilde tasarlandığı görülmüştür.

2018 ve 2024 Maarif Modeli sosyal bilgiler programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin QR kod kullanım durumları benzeşmekte midir? sorusuna yönelik bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte ders kitaplarında öğrenme içeriklerini desteklemek ve zenginleştirmek üzere QR kod kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu bakımdan sosyal bilgiler coğrafya ünitelerindeki QR kod kullanım durumu değerlendirildiğinde 2019 basımı ders kitabının sadece ünite kapaklarında üniteyi özetlemek / açıklamak üzere QR kod kullanıldığı görülmektedir. Buna karşın Maarif Modeli ders kitabındaki coğrafya ünitelerinin tüm kısımlarında QR kod kullanılmıştır. Örneğin “Evimiz Dünya” ünitesinde 21 adet QR kod kullanılmıştır.



Şekil 9. Maarif Modeli ders kitabında QR kod örnekleri

Ayrıca ders kitabı üzerinde işaretli QR kodlar dışında sadece EBA platformunda görülebilen QR kodlar da (Şekil 9) bulunmaktadır. Dolayısı ile gerçek QR kod sayısı ders kitabında görüldenden daha fazladır. Sonuç olarak Maarif Modeli ile yazılmış ders kitabı 2019'da kabul edilmiş olan ders kitabından hem nicelik, hem nitelik hem de içerik çeşitliliği bakımından kıyas edilemeyecek derecede ileri durumdadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda Maarif Modeli ve 2018 öğretim programlarına göre yazılmış coğrafya içeriklerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca içerik sunumları beş aşamada gerçekleşmektedir. Bu beş

aşama ise yeni bir durumdur. Ünite sonunda yer alan değerlendirme sorularında özellikle yeni nesil sorular bakımından önemli bir farklılaşmaya gidildiği görülmektedir. Yine Maarif Modeli'ndeki değer merkezliliğin bir sonucu olarak Maarif Modeli ders kitabında değerler doğrudan verilmiştir. Sözü edilen bu sonuçlar doğrudan öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili olduğundan sosyal bilgiler öğretmenleri ve mezun durumdaki öğretmen adaylarının Maarif Modeli sosyal bilgiler programı okuryazarlığı konusunda eğitime alınması gerekmektedir.

Çalışma sonunda Maarif Modeli ile oluşturulan sosyal bilgiler ders kitabının hacminin genişlediği etkinlik sayısının arttığı ve bunun coğrafya ünitelerine de yansıdığı görülmektedir. Ayrıca QR kod ile ulaşılan içeriklerde de oldukça büyük artış olduğu görülmüştür. Ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularının hacmi de artmıştır. Bu değişikliklere bağlı oluşan içerik yoğunluğu nedeniyle sosyal bilgiler haftalık ders saatinin artırılması gerekmektedir.

Bazı içerikler öğretmenlerin yöntem bilgileri ilgili olmasına rağmen Maarif Modeli sosyal bilgiler kitaplarında yer aldığı için, öğrencilerce ders kitabının başka birinin desteği olmadan kullanılması ölçütü bakımından sorun oluşturmakta ve aynı zamanda gereksiz içerik hacim genişlemesine ve içerik yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Bu içeriklerle ilgili bir öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması gerekmektedir. Böyle bir düzenleme ders kitabının içerik yoğunluğunu da azaltacaktır.

Maarif Modeli ile yazılan sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının 2003 sonrası yazılan ders kitapları gibi etkinlik temelli ve öğrenci merkezli olduğu, aktif öğrenme yöntemlerini içerdiği ve kitapta öğrenci merkezli bir dil kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle her ne kadar Maarif Modeli'nde zikredilmemiş olsa da, 2024 sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabındaki coğrafya içeriklerinin sunumu yapılandırmacı yaklaşım ile uyumludur. Ayrıca her iki kitapta da disiplinler arası öğretim mevcuttur. Bu durum Maarif Modeli ile yazılmış kitaptaki etkinliklerde daha açık görülmektedir. Her iki kitap öğrencileri okul dışı öğrenmelere ve etkinliklere yönlendirmektedir. Maarif Modelinde bu yönlendirmeler daha net görülmektedir. Her iki kitapta görsel unsurlar bakımından zenginlik göstermektedir. Görsel unsurlardan biri olan harita kullanımında, benzer ünitelerde, Maarif Modeli ders kitabındaki harita sayısı 2019 baskılı ders kitabından daha fazla ancak harita çeşitliliği bakımından benzerdir. Maarif Modeli ile yazılmış ders kitabındaki tasarım unsurları kısmen daha nitelikli olmakla birlikte her iki kitabın tasarımı bir birine benzer özelliktedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2022). Ders kitabı: Amacı, işlevi, içerik ve Türleri. B. Akbaba ve S. Kaymakçı (Eds). *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu* içinde (ss.1-16) Pegem Akademi
- Coşkun, E., ve Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 161-184.

- Çam, İ.D. (2019). *Eğitim ve ideoloji: II. Meşrutiyet döneminde çocuk eğitime yönelik yaklaşımlar (1908-1922)*, (Tez No: 557328) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö., ve Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları, Ö.Demirel ve K. Kiroğlu (Eds). *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (ss.3-15). Pegem Akademi.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., ve Öztürk, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Devlet Kitapları.
- Gündüz, M. (2023). *Türkiye’de ders kitapları*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kara Özkan, Neşe. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), ss.131-150. <https://doi.org/10.16916/aded.794191>
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasu Avcı, E., ve Turan, S. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında disiplinlerarasılık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.51460/baebd.1566959>
- Kaya, H. İ., Küçükali, R., ve Ada, Ş. (2018). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım uygulamalarında öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algıları *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(44), 75-84.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170- 189.
- Kutluca Canbulat, A. N., ve Yüce, S. (2018). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çocuğu merkeze almak ve ilgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-161. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366700>
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2024a). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği* <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>, Erişim: 6 Haziran 2025.
- MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> , Erişim: 3 Haziran 2025.
- MEB. (2024c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıf)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf> , Erişim: 25 Mayıs 2025.
- MEB. (2024d). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan eğitim öğretim programları için ders kitapları ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/15183917_tymm_kriter_ve_aciklamalari.pdf Erişim: 13 Mayıs 2025.
- Memişoğlu, H., ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8560>

- Metin, O., ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Muşmal, H., ve Gürbüz, İ. (2018). Doküman incelemesi, Ş. Aslan (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss.217-244) Eğitim yayınevi.
- Ol, C.G., Yılmaz, F.G., Demirezer, H., Polat, M., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T.S., ve Yabansu, Y. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Devlet Kitapları.
- Özbay, M. (2003) Türkçe öğretiminde hedef-arac ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. XIII/Bahar, 59-69.
- Özkan, U.B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision* (2. revised and updated edition). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Okan Matbaacılık.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal eğitim programları” ve “Yaşamsal öğretim tasarımları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.

UÇURTMA VE BEN (BİR E TWINNING PROJESİ)

Özden Uğuz⁶⁷, Esra Şenocak⁶⁸,

ÖZET

“Uçurtma ve Ben” projesi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla eşit şartlarda eğitim almasını sağlamak, empati, saygı ve iş birliği gibi sosyal becerilerini geliştirmek, kültürel farkındalık kazandırmak ve doğa temelli etkinliklerle hayal güçlerini desteklemek amacıyla yürütülmüştür.

Proje, Türkiye, Polonya, Litvanya, Romanya, Kuzey Makedonya ve Gürcistan’dan toplam 20 öğretmen ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Doğa ile iç içe etkinlikler, grup çalışmaları ve yaratıcı süreçler yoluyla öğrencilerin sosyal becerileri desteklenmiştir. Öğrencilerle birlikte hikâye yazılmış, yapay zekâ ile görseller hazırlanmış ve QR kodlarla sesli hale getirilmiştir. Web 2.0 araçları aktif kullanılmış; e-güvenlik kapsamında bilgilendirme seminerleri ve güvenlik panoları hazırlanmıştır.

Ayrıca, proje sürecinin etkisini ölçmek amacıyla, gönüllü velilere ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testlerle öğrencilerin sosyalleşme, teknolojiye ilgi, kültürel farkındalık ve iş birliği becerilerindeki gelişim analiz edilmiştir.

Velilerden elde edilen test sonuçları, projenin hedeflediği sosyal ve duygusal beceriler üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermiştir. Uçurtma Şenliği gibi etkinlikler etkileşimi artırmıştır.

Proje, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirmiş, empati, saygı ve kültürel farkındalıklarını artırmıştır. Eğlenceli ve yaratıcı öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler gelişim göstermiştir. Benzer projelerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Sosyal beceriler. web 2 Araçları

THE KITE AND ME

ABSTRACT

The project “The Kite and Me” aimed to ensure that students with special needs could receive education under equal conditions with their peers, enhance their social skills such as empathy, respect, and collaboration, promote cultural awareness, and support their imagination through nature-based activities.

The project was carried out with the participation of 20 teachers and students from Turkey, Poland, Lithuania, Romania, North Macedonia, and Georgia. Activities were designed to be nature-integrated and group-based, allowing students to develop social and emotional skills through teamwork and creative expression.

Students co-wrote a story, which was enriched with AI-generated visuals and transformed into an audio format via QR codes. Web 2.0 tools and artificial intelligence technologies were actively used.

⁶⁷ Öğretmen, Gölbaşı İlkokulu Gölbaşı ANKARA,, ozdenmilena@gmail.com

⁶⁸ Öğretmen, Karşıyaka Ortaokulu, 52200, Altınordu, Ordu, eesra0@gmail.com

Digital safety was prioritized through informative seminars and safety boards. In addition, to evaluate the project's impact, voluntary parents participated in pre-test and post-test surveys. These assessments measured the students' development in socialization, interest in technology, cultural awareness, and collaboration.

Results from the parent surveys indicated that the project positively impacted the targeted skills. Activities such as the Kite Festival significantly enhanced interaction and communication among students.

The project successfully supported the social development of students with special needs, fostering empathy, respect, and cultural awareness. By creating enjoyable and creative learning environments, it encouraged inclusive participation. It is recommended that similar projects be implemented more widely to reach greater impact.

Keywords: Special needs students, Social Skills.web 2.0 Tools

1. Giriş:

Günümüzde eğitimde kapsayıcılık, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilerek eşit fırsatlara erişmesini sağlamayı hedefleyen temel bir yaklaşımdır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla birlikte öğrenme ortamlarında yer alması; sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2020). Kapsayıcı eğitim modelleri, yalnızca bireyin eğitsel ihtiyaçlarını değil; aynı zamanda toplumsal uyum ve empati gelişimini de destekleyen yapılar sunar (Booth & Ainscow, 2011).

2. LİTERATÜR TARAMASI:

Literatürde, doğa temelli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirdiği, takım çalışmasına yatkınlıklarını artırdığı ve duygusal bağ kurma becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (Louv, 2008; Ernst & Monroe, 2004). Öte yandan, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyini artırmakta ve özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireyler için öğrenme sürecini daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirmektedir (Selwyn, 2016). Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla, özelleştirilmiş içerik üretimi, hikâyeleştirme ve yaratıcı ifade alanlarında önemli gelişmeler sağlanmıştır (Holmes et al., 2019).

Bu bağlamda yürütülen *"The Kite and Me"* projesi, kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturarak özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmasını ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda doğa temelli etkinlikler, Web 2.0 araçları ve yapay zekâ destekli uygulamalarla öğrencilerin dijital becerilerini geliştirerek çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu çalışma, literatürde vurgulanan kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken ve onları aktif katılımcılar hâline getiren bir öğrenme modelini örneklendirmektedir.

2.1 Amaç

THE KITE AND ME projesi, Türkiye, Polonya, Litvanya, Romanya, Kuzey Makedonya ve Gürcistan'dan toplamda 20 öğretmen ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu proje, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatı bulmalarını, sosyal becerilerini geliştirmelerini ve iş birliği yapma yeteneklerini artırmalarını amaçlamaktadır. Doğa temelli etkinlikler, yapay zekâ destekli hikâye üretimi, Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik oluşturma gibi yöntemlerle öğrencilerin empati, saygı ve takım çalışması gibi değerleri deneyimleyerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Proje sonunda bir uçurtma festivali düzenlenmiş, öğrenciler kültürel etkileşim içerisinde eğlenerek öğrenmiştir. Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek, onları akranlarıyla bütünleştirmek ve bireysel farklılıklara saygı çerçevesinde ortak etkinliklerde buluşturmadır. Ayrıca, Web 2.0 araçları ve yapay zekâ teknolojilerini kullanarak öğrencilerin dijital becerilerini desteklemek de hedeflenmiştir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Proje, farklı ülkelerden katılımcıların yer aldığı uluslararası iş birliği modeliyle yürütülmüştür. Etkinlikler aşağıdaki başlıklar altında gerçekleştirilmiştir: Doğa Temelli Etkinlikler: Uçurtma yapımı, doğa yürüyüşleri, açık hava oyunları. Dijital İçerik Üretimi: Öğrencilerle birlikte yazılan bir hikâye, yapay zekâ destekli görsellerle zenginleştirilmiş ve QR kod aracılığıyla erişime açılmıştır. Suno AI ile şarkılar yapılmıştır. Web 2.0 Araçları: Canva, Cupcat, Animator gibi araçlar kullanılmış; etkinlikler dijital platformlarda paylaşılmıştır. Güvenlik ve Bilgilendirme: Etkinlik öncesi seminerler ve güvenlik panoları oluşturulmuştur. Kapanış Etkinliği: Uçurtma festivali düzenlenmiş, öğrenciler arası etkileşim artırılmıştır. Bütün bu çalışmalardan önce ve sonra gönüllülük esasına göre öğrenci velilerine bir ön test son test hazırlanmış ve çocukların sosyal beceri gelişimi, empati ve işbirliği, dijital yeterlik ve teknolojiye ilgileri ve kültürel farkındalık gelişimi karşılaştırılmıştır. Uygulanan bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla tek grup ön test son test modeliyle çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Proje sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinde gözle görülür bir gelişme kaydedilmiştir. Benzer şekilde (Yalçıntaş vd., 2023), yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin dahil edildiği bilim projesinin, bu öğrencilerin sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Akranlarıyla iletişim kurma, empati kurma ve birlikte hareket etme konularında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar (Kılıçoğlu, 2006; Özen, 2018), özel gereksinimli çocukların oyun etkinlikleri ile daha kolay öğrendiklerini, birçok sosyal beceriyi kazanabildiklerini, iletişim kurmayı, arkadaş edinmeyi, beraber çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf yanları ile birbirini tamamlamayı öğrendiklerini göstermektedir.

Dijital araçların etkin kullanımı sayesinde öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi ve dijital yeterlilikleri artmıştır.

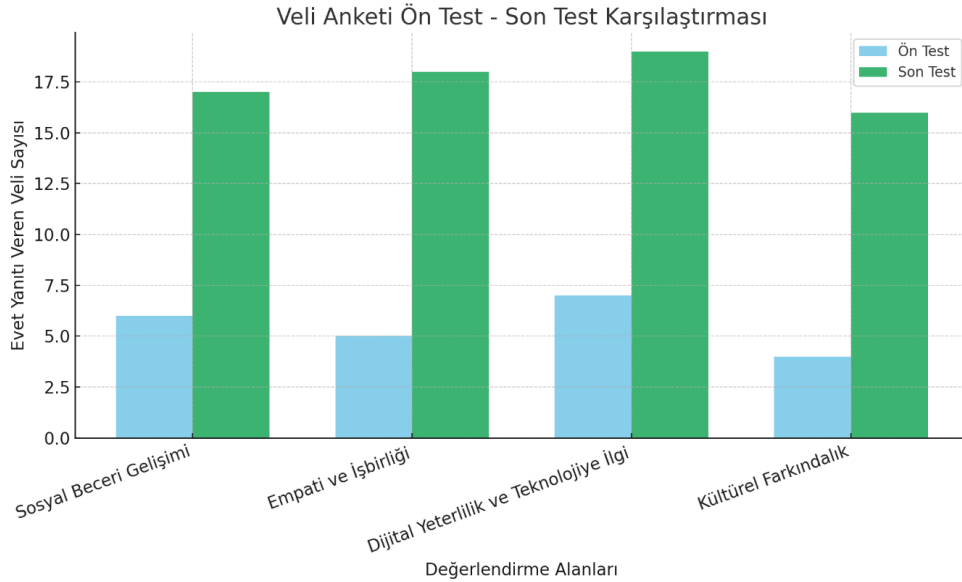
Öğrenciler kültürel farkındalık kazanmış ve farklı ülkelerden yaşlılarıyla etkileşim kurmuştur. Yaman (2019) yaptığı çalışmada açık hava etkinliklerinin ve oyunun özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 1: Veli Gözlemleri – Ön Test / Son Test Anket Sonuçları

	Ölçüt (Soru)	Ön Test (Evet)	Son Test (Evet)
Sosyal Beceri Gelişimi	Çocuğum sosyal ortamlarda daha rahat iletişim kurabiliyor.	6	17
Empati ve İşbirliği	Çocuğum arkadaşlarıyla empati kurma ve birlikte hareket etme becerisi kazandı.	5	18
Dijital Yeterlilik ve Teknolojiye İlgisi	Çocuğum teknoloji kullanımı konusunda daha istekli ve becerikli hale geldi.	7	19
Kültürel Farkındalık ve Uluslararası Etkileşim	Çocuğum farklı kültürlerden bireylerle tanıştı ve bu konuda farkındalık kazandı.	4	16

Not: Her ölçüt için 20 veliye "Evet/Hayır" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Tablo, "Evet" yanıtlarının sayısını göstermektedir.

Grafik 1: Veli Ön test- Son test Karşılaştırması



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

THE KITE AND ME projesi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, duygusal ve dijital becerilerinde kayda değer gelişmelerin sağlandığını ortaya koymuştur. Proje sürecinde gerçekleştirilen doğa temelli

etkinlikler, dijital içerik üretimi ve uluslararası iş birlikleri; öğrencilerin empati, iletişim, iş birliği ve kültürel farkındalık gibi 21. yüzyıl becerilerini deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımıştır.

Özellikle sosyal beceriler, empati ve dijital yeterlilik alanlarında yapılan ön test-son test karşılaştırmaları, öğrencilerde gözle görülür bir gelişim olduğunu göstermektedir. Ayrıca proje sonunda düzenlenen uçurtma festivali, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalı olarak sergilemeleri açısından etkili bir kapanış etkinliği olmuştur.

Öneriler

Benzer projelerin yaygınlaştırılması: Bu tür kapsayıcı eğitim projeleri daha fazla okulda uygulanmalı, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte etkinliklere katılması desteklenmelidir.

Web 2.0 araçlarının kullanımı artırılmalı: Öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek için öğretim sürecine Web 2.0 ve yapay zekâ destekli araçların entegrasyonu teşvik edilmelidir.

Ailelerin sürece dahil edilmesi: Aile gözlemleri, öğrencilerin gelişimini anlamada önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle aile katılımı düzenli olarak sağlanmalı ve rehberlik hizmetleriyle desteklenmelidir.

Uluslararası iş birlikleri teşvik edilmeli: Kültürel farkındalığı artırmak adına farklı ülkelerle yürütülen ortak projeler, öğrencilerin dünya vatandaşlığı bilinci kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu tür projelere daha fazla katılım için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Etkinliklerin sürdürülebilirliği sağlanmalı: Projede elde edilen olumlu sonuçların kalıcılığı için benzer etkinliklerin yıl boyunca tekrarlanması ve okul programlarına entegre edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA:

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Ernst, J., & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507–522. <https://doi.org/10.1080/1350462042000291038>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education.pdf>

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi

- Kılıçoğlu, M. (2006). Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, A. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve oyun. Pegem Atıf İndeksi, 433-458.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Yalçıntaş, E., Özhan, M., Akkaya, A. (2023), Sınır Tanımayan Bilim: Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bilim ve Teknoloji Şenliğinin Etkililiği. Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 6(2), 118-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3114891>
- Yaman, D. (2019). Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OYUNLAŞTIRMA VE SANAL GERÇEKLİK TABANLI SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ: TÜRKİYE VE DÜNYA PERSPEKTİFİ

Irem Kocakaplan⁶⁹

ÖZET

Sosyal hizmet eğitimi, bireylerin, ailelerin ve toplumun refahını artırmaya yönelik profesyonel bilgi, beceri ve etik değerlerin kazandırıldığı çok yönlü bir süreçtir. Günümüzün hızla değişen toplumsal ve teknolojik koşulları, sosyal hizmet eğitiminde geleneksel yöntemlerin yanında yenilikçi öğretim tekniklerinin de kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda oyunlaştırma ve sanal gerçeklik (VR) tabanlı uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak, empati geliştirmek, karar verme becerilerini güçlendirmek ve riskli durumları güvenli bir ortamda deneyimleyebilmek açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Oyunlaştırma, eğitim ortamına oyun unsurlarının (puan, rozet, seviye, liderlik tablosu vb.) entegre edilerek motivasyonun artırılmasını hedeflerken; sanal gerçeklik, gerçek yaşam senaryolarını üç boyutlu ve etkileşimli biçimde sunarak deneyimsel öğrenmeyi mümkün kılmaktadır. Özellikle sosyal hizmet öğrencilerinin, dezavantajlı gruplarla iletişim, kriz yönetimi, saha uygulamaları ve vaka analizi gibi alanlarda bu teknolojiler aracılığıyla uygulamalı becerilerini geliştirmeleri mümkündür. Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmalar, oyunlaştırma ve VR tabanlı eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, mesleki yeterliliklerini güçlendirdiği ve öğrenme sürecine olan ilgilerini yükselttiğini göstermektedir. Bu makale, oyunlaştırma ve VR teknolojilerinin sosyal hizmet eğitimindeki kullanımını, Türkiye ve dünya perspektifinden ele alarak, bu yaklaşımların sunduğu fırsatları, iyi uygulama örneklerini ve gelecek için önerileri kapsamlı biçimde tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal hizmet, sosyal hizmet eğitimi, oyunlaştırma, sanal gerçeklik, yenilikçi öğretim yöntemleri.

GAMIFICATION AND VIRTUAL REALITY-BASED SOCIAL WORK EDUCATION: PERSPECTIVES FROM TURKEY AND THE WORLD

Abstract

Social work education is a multifaceted process aimed at equipping individuals with professional knowledge, skills, and ethical values to enhance the well-being of individuals, families, and communities. In today’s rapidly changing social and technological landscape, it is essential to integrate innovative teaching methods alongside traditional approaches in social work education. In this context, gamification and virtual reality (VR)-based applications provide significant opportunities to foster active student engagement, develop empathy, strengthen decision-making skills, and enable safe practice of high-risk scenarios. Gamification incorporates game elements (such as points, badges, levels, and leaderboards) into the learning environment to increase motivation, while virtual reality presents real-life scenarios in an immersive and interactive format, facilitating experiential learning.

⁶⁹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Ankara / Türkiye, ORCID: 0009-0002-5878-7304, E-Posta: irem.kocakaplan@hbv.edu.tr

Particularly in social work, these technologies can help students enhance their practical skills in working with disadvantaged groups, crisis management, field applications, and case analysis. Research in Turkey and worldwide indicates that gamification and VR-based education improve students' academic performance, strengthen professional competencies, and increase their interest in the learning process. This article examines the use of gamification and VR technologies in social work education from both Turkish and global perspectives, discussing their potential benefits, best practice examples, and recommendations for the future.

Keywords: Social work, social work education, gamification, virtual reality, innovative teaching methods.

GİRİŞ

Sosyal hizmet, bireylerin, ailelerin, grupların ve toplumların yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen, insan hakları ve sosyal adalet ilkeleri üzerine inşa edilmiş bir meslektir (Özdemir & Yıldırım, 2019, s. 45). Modern dünyada hızla değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullar, sosyal hizmet uygulamalarının niteliğini ve kapsamını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitimi, sadece teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin problem çözme, empati kurma, kriz yönetimi, etik karar verme ve kültürel duyarlılık gibi çok boyutlu yetkinlikler kazanmasını amaçlamaktadır (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 173). Geleneksel eğitim yöntemleri, sosyal hizmet alanında gerekli olan uygulamalı becerilerin kazandırılmasında çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada, oyunlaştırma (gamification) ve sanal gerçeklik (virtual reality - VR) gibi yenilikçi öğretim teknikleri, sosyal hizmet eğitiminde pedagojik dönüşüm yaratabilecek potansiyele sahiptir (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021, s. 54). Oyunlaştırma, puan, rozet, seviye ve liderlik tablosu gibi oyun öğelerini kullanarak öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırmayı hedeflerken; sanal gerçeklik, riskli veya erişimi zor olan sosyal hizmet vakalarının güvenli bir ortamda deneyimlenmesine olanak sağlamaktadır (Wang, 2025, s. 265). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin gelişimi, 1960’lı yıllarda başlayan akademik yapılanmadan günümüze kadar sürekli bir genişleme ve içerik çeşitlenmesi süreci göstermiştir (Şahin Taşgın & Özel, 2011, s. 112). Bununla birlikte, teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonu, özellikle son on yılda hız kazanmış ve sosyal hizmet eğitiminde yenilikçi yöntemlerin kullanımı giderek artmıştır (TBD, 2024). Bu makale, sosyal hizmet eğitiminde oyunlaştırma ve VR tabanlı yaklaşımların önemini, Türkiye ve dünya örnekleri ışığında inceleyerek, uygulamaya yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Sosyal Hizmet Eğitimi

Sosyal hizmet eğitimi, bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik profesyonel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasını hedefleyen sistemli bir öğrenme sürecidir (Gökçearsan Çıfci, 2023). Bu eğitim, sosyal hizmet mesleğinin temel ilkeleri olan insan hakları,

sosyal adalet, eşitlik ve etik değerlere dayalı olarak şekillenir. Sosyal hizmet eğitiminin amacı, öğrencileri yalnızca kuramsal bilgiyle donatmak değil, aynı zamanda uygulamalı deneyimler aracılığıyla sahada karşılaşabilecekleri karmaşık durumlara hazırlamaktır (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 175). Dünya genelinde sosyal hizmet eğitimi, genellikle lisans ve lisansüstü düzeyde yürütülmekte, bu süreçte öğrenciler hem teorik dersler hem de saha uygulamaları ile mesleki yetkinliklerini geliştirmektedir (Şahin Taşğın & Özel, 2011, s. 115). Eğitim programları; sosyal politika, sosyal psikoloji, danışmanlık teknikleri, toplumsal refah sistemleri, araştırma yöntemleri ve etik gibi disiplinler arası dersleri içerir. Bu çeşitlilik, sosyal hizmet mesleğinin çok yönlü doğasından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin akademik temelleri, 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisi’nin kurulması ile atılmıştır (Başkent Üniversitesi, 2017). Günümüzde ise birçok üniversitenin sosyal hizmet bölümleri, çağdaş öğretim yöntemleri ve saha çalışmaları ile öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, küresel gelişmeler ve teknolojik yenilikler, sosyal hizmet eğitiminin yöntemsel açıdan yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021, s. 58). Bu bağlamda oyunlaştırma ve sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin deneyimsel öğrenme sürecini destekleyerek, karmaşık sosyal problemlerin simülasyonlar aracılığıyla anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Wang, 2025, s. 266).

Türkiye’de ve Dünyada Sosyal Hizmet Eğitimi

Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin kurumsallaşması, 1961 yılında Ankara’da kurulan Sosyal Hizmetler Akademisi ile başlamıştır (Başkent Üniversitesi, 2017). Bu kurum, sosyal hizmet mesleğinin akademik ve uygulamalı boyutlarını bir araya getiren ilk yapıdır. 1982’de Yükseköğretim Kurulu’nun düzenlemeleriyle akademi, Hacettepe Üniversitesi bünyesine katılmış ve Sosyal Hizmet Yüksekokulu olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. 2000’li yıllardan itibaren birçok üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakülteleri bünyesinde sosyal hizmet bölümleri açılmıştır. Bu süreç, mesleki eğitimin yaygınlaşmasını sağlasa da eğitimde standardizasyon, saha uygulamaları ve akademik kadro niteliği konularında hâlen geliştirilmesi gereken alanlar bulunmaktadır (Şahin Taşğın & Özel, 2011, s. 118). Türkiye’deki sosyal hizmet eğitim programları, genellikle dört yıllık lisans eğitiminin yanı sıra yüksek lisans ve doktora seviyelerinde de yürütülmektedir. Eğitim sürecinde öğrenciler, teorik derslerin yanı sıra zorunlu saha uygulamaları ile mesleki deneyim kazanmaktadır. Ancak, farklı üniversiteler arasında uygulama süreleri, saha çeşitliliği ve akademik rehberlik düzeyinde farklılıklar söz konusudur (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 177).

Dünya genelinde sosyal hizmet eğitimi, Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) gibi kuruluşların belirlediği standartlar doğrultusunda yürütülmektedir (Gökçearslan Çıfci, 2023). ABD, Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerde sosyal hizmet eğitimi, hem akademik hem de lisanslama süreçleri açısından sıkı denetime

tabidir. Bu ülkelerde öğrenciler, yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda mesleki etik, saha yeterliliği ve sürekli mesleki gelişim şartlarına da bağlı olarak lisans almaktadır. Avrupa ülkelerinde ise sosyal hizmet eğitimi genellikle üç veya dört yıllık lisans programları şeklinde yürütülmekte, ardından yüksek lisans ve doktora programlarıyla uzmanlaşma imkânı sunulmaktadır. Finlandiya, Hollanda ve İsveç gibi ülkelerde uygulamalı eğitim ve proje temelli öğrenme modelleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modeller, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik aktif katılımını teşvik etmektedir. Sonuç olarak, Türkiye’deki sosyal hizmet eğitiminin uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmesi, teknolojik yeniliklerin entegrasyonu ve saha uygulamalarının çeşitlendirilmesi, mesleki niteliğin artırılması açısından kritik öneme sahiptir (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021, s. 60).

Oyunlaştırmanın Eğitimde Kullanımı

Oyunlaştırma Kavramı ve Teorik Temelleri: Oyunlaştırma (gamification), oyun öğelerinin ve oyun tasarım tekniklerinin, oyun olmayan bağlamlarda kullanıcıların motivasyonunu artırmak amacıyla kullanılmasıdır (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, s. 9). Bu yaklaşım, özellikle eğitim, pazarlama, sağlık ve iş yönetimi gibi alanlarda, katılımcıların ilgisini çekmek, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirmek amacıyla uygulanmaktadır. Oyunlaştırmanın temelinde, insanın doğal rekabet, keşfetme, başarı ve sosyal etkileşim gibi motivasyon kaynakları bulunmaktadır (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014, s. 3026). Teorik olarak oyunlaştırma, öz-belirleme kuramı (self-determination theory), davranışsal psikoloji ve akış teorisi (flow theory) gibi motivasyon teorilerine dayandırılmaktadır. Öz-belirleme kuramı, bireylerin içsel motivasyonlarının, özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçları karşılandığında arttığını savunur (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Oyunlaştırma, bu üç ihtiyacı oyun mekanikleri aracılığıyla karşılayarak öğrenme sürecinde katılımı artırır.

Eğitimde Oyunlaştırmanın Genel Faydaları: Eğitimde oyunlaştırmanın en temel faydalarından biri, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmesidir. Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğrenciler çoğu zaman pasif bilgi alıcıları konumunda iken, oyunlaştırma onların öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlar (Kapp, 2012, s. 45). Bu yaklaşım, özellikle problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca oyunlaştırma, öğrenme sürecinde geri bildirim döngülerini hızlandırır. Öğrenciler, yaptıkları her eylem için anında geri bildirim alır; bu da hem motivasyonu hem de öğrenmenin kalıcılığını artırır (Domínguez et al., 2013, s. 385). Bununla birlikte, puan, rozet, seviye atlama gibi ödüller, öğrenciler arasında sağlıklı rekabet ortamı yaratabilir. Eğitimde oyunlaştırmanın bir diğer önemli avantajı ise kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmasıdır. Oyunlaştırma tasarımları, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilir (Sailer, Hense, Mandl & Klevers, 2017, s. 371). Bu durum, özellikle heterojen öğrenci gruplarında öğrenme eşitsizliklerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Sosyal Hizmet Eğitimi Bağlamında Oyunlaştırma: Sosyal hizmet eğitimi, teorik bilgilerin yanı sıra yoğun saha deneyimi gerektiren bir disiplin olduğundan, öğrencilerin hem bilgi hem de beceri düzeylerini geliştirecek yenilikçi yöntemlere ihtiyaç duymaktadır. Oyunlaştırma bu noktada, öğrencilerin empati, kriz yönetimi, müzakere ve etik karar alma gibi becerilerini güvenli bir simülasyon ortamında geliştirmelerine imkân tanıyabilir (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 178). Örneğin, sosyal hizmet öğrencilerine yönelik geliştirilen bir oyunlaştırma senaryosu, aile içi şiddet vakası müdahalesi üzerinden kurgulanabilir. Öğrenci, senaryo içinde farklı karar noktalarında seçimler yaparak, olayın seyrini etkileyebilir. Bu sayede, gerçek hayatta karşılaşabileceği durumlara yönelik farkındalık kazanır ve alternatif çözüm yollarını deneyimleyebilir (Gökçearslan Çifci, 2023).

Türkiye ve Dünyadan Oyunlaştırma Uygulama Örnekleri

Oyunlaştırma, farklı eğitim kademelerinde ve disiplinlerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dünya genelinde özellikle sağlık bilimleri, mühendislik ve sosyal bilimlerde bu yönetime olan ilgi artmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde Duke Üniversitesi, hemşirelik öğrencilerinin acil durum yönetimi becerilerini geliştirmek amacıyla oyunlaştırılmış simülasyon laboratuvarları kullanmaktadır (McGonigal, 2011, s. 212). Bu uygulamalarda öğrenciler, zaman baskısı altında kritik kararlar almakta ve ekip çalışması becerilerini geliştirmektedir. Avrupa’da ise University of London, sosyal politika ve sosyal hizmet öğrencilerine yönelik “Virtual Case Manager” isimli bir oyunlaştırma platformu geliştirmiştir. Bu platform, öğrencilerin gerçek vakalara benzer sanal olay örgülerinde görev almalarını sağlamak ve öğrenci performansı anlık olarak ölçülmektedir (Băltescu & Copăceanu, 2020, s. 95). Türkiye’de oyunlaştırma uygulamaları genellikle K12 düzeyinde daha yaygın olmakla birlikte, üniversitelerde de giderek artmaktadır. Örneğin, İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinde sosyal hizmet bölümü öğrencilerine yönelik geliştirilen “Toplumsal Müdahale Simülasyonu” projesi, öğrencilere göçmen ailelerle yapılan görüşmeleri sanal ortamda deneyimleme fırsatı sunmuştur. Bu proje kapsamında, öğrenciler mülteci kampında danışman rolü üstlenmiş ve farklı sorunları çözmek için kararlar almıştır (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021, s. 54). Bu tür örnekler, sosyal hizmet eğitiminde oyunlaştırmanın yalnızca teorik bilgiyi pekiştirmekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin duygusal zekâ, empati ve kültürel yetkinlik gibi kritik beceriler kazanmalarını da sağladığını göstermektedir.

Oyunlaştırma ve Sanal Gerçekliğin Birlikte Kullanımı:

Oyunlaştırma tek başına etkili bir öğrenme yöntemi iken, sanal gerçeklik (VR) teknolojileri ile entegre edildiğinde öğrenme deneyimini daha da derinleştirebilir. VR, öğrencilere üç boyutlu, etkileşimli ve gerçekçi bir öğrenme ortamı sunarak, deneyimsel öğrenme süreçlerini güçlendirir (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 180). Örneğin, sosyal hizmet öğrencileri VR gözlükleri aracılığıyla bir ev ziyaretine “katılabilir”, aile bireylerinin tepkilerini gözlemleyebilir ve müdahale sürecinde alınacak kararları test edebilir.

ABD’de geliştirilen “Virtual Human” platformu, sosyal hizmet öğrencilerinin farklı yaş, kültür ve sosyoekonomik geçmişe sahip sanal danışanlarla görüşme pratiği yapmasını sağlamaktadır. Bu platformda öğrenciler, danışanların beden dili, ses tonu ve duygusal tepkilerine göre iletişim stratejilerini uyarlamak zorundadır (Wang, 2025, s. 267). Türkiye’de de benzer bir uygulama potansiyeli bulunmaktadır. Özellikle afet sonrası psikososyal destek eğitimlerinde VR tabanlı simülasyonlar, öğrencilerin saha koşullarına hazırlanmasına yardımcı olabilir. 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrasında sosyal hizmet öğrencileri için geliştirilecek böyle bir uygulama, kriz yönetimi, travma sonrası destek ve kaynak yönlendirme konularında önemli bir eğitim aracı olabilir.

Eğitimde Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları

Oyunlaştırma, eğitimde önemli avantajlar sunsa da sınırlılıkları da vardır. Öncelikle, yanlış tasarlanmış bir oyunlaştırma süreci öğrencilerin ilgisini azaltabilir veya motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir (Hamari et al., 2014, s. 3029). Örneğin, sadece puan ve rozet gibi dışsal ödüllere dayalı bir sistem, içsel motivasyonu zayıflatabilir. Ayrıca, sosyal hizmet gibi insan merkezli bir disiplinde, oyunlaştırmanın aşırı rekabetçi bir yapı kazanması, empati ve iş birliği gibi temel değerlerin önüne geçebilir. Bu nedenle oyunlaştırma tasarımında, öğrenciler arasında yardımlaşma, karşılıklı destek ve kolektif problem çözme süreçlerine öncelik verilmelidir (Gökçearslan Çifci, 2023). Teknolojik erişim de önemli bir sınırlılıktır. Özellikle VR tabanlı oyunlaştırma uygulamalarında, gerekli donanım ve yazılım maliyetleri yüksek olabilir. Türkiye’de birçok üniversitenin sınırlı bütçe ile çalıştığı düşünüldüğünde, bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması için devlet destekleri veya üniversiteler arası iş birlikleri önem taşımaktadır (Türkiye Bilişim Derneği, 2024). Bunun yanı sıra, eğitmenlerin oyunlaştırma yöntemlerine hâkim olmaması, uygulamaların etkinliğini sınırlandırabilir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının oyunlaştırma tasarımı ve uygulama teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alması kritik önemdedir.

Sosyal Hizmet Eğitiminde Oyunlaştırmanın Geleceği

Gelecekte, sosyal hizmet eğitiminin giderek daha fazla teknoloji destekli yöntemlere entegre olması beklenmektedir. Oyunlaştırma, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) ile birleşerek daha kişiselleştirilmiş, interaktif ve ölçülebilir öğrenme deneyimleri sunabilir. Özellikle yapay zekâ destekli oyunlaştırma platformları, öğrencilerin bireysel öğrenme profillerini analiz ederek, zorluk seviyesini dinamik olarak ayarlayabilir. Bu sayede, öğrencinin güçlü yönleri desteklenirken, zayıf alanlarında ek pratik yapılması sağlanabilir (İnce et al., 2021, s. 59). Ayrıca, sosyal hizmet öğrencilerinin saha uygulamalarına hazırlanmasında, kültürel çeşitliliği ve farklı sosyal bağlamları deneyimleyebilecekleri sanal ortamlar önemli bir yer tutacaktır. Bu ortamlar, öğrencilerin mezun olmadan önce çok daha geniş bir vaka çeşitliliği ile karşılaşmasını mümkün kılacaktır (Solmaz & Kutlu, 2020, s. 183).

Oyunlaştırmanın Eğitimde Kullanımına İyi Örnekler

Oyunlaştırma uygulamaları, doğru tasarlandığında öğrenme motivasyonunu artırma, öğrencilerin derse katılımını güçlendirme ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını sağlama açısından oldukça etkilidir. Bu konuda hem dünyadan hem de Türkiye’den seçilmiş 10 iyi uygulama örneği olarak şunlar düşünülebilir:

Classcraft (Kanada), özellikle ortaöğretim düzeyinde kullanılan bir oyunlaştırma platformudur. Öğrenciler “karakter” seçerek sınıf içi görevleri tamamlar, ekip çalışması ile puan toplar ve “güçler” kazanırlar. Bu sistem, sosyal hizmet eğitiminde grup çalışması, vaka analizi ve kriz çözümü gibi etkinliklere uyarlanabilir (Fernandes, 2018). Duolingo (ABD) Dil öğreniminde dünya çapında yaygın kullanılan Duolingo, puanlar, rozetler ve günlük hedeflerle motivasyonu artırır. Sosyal hizmet eğitiminde benzer bir yapı, mesleki terminoloji öğrenimi ve kültürel duyarlılık kazandırmak için kullanılabilir (Vesselinov & Grego, 2012). Kahoot! (Norveç) anlık quizler ve yarışmalarla öğrencilerin bilgilerini ölçen interaktif bir platformdur. Türkiye’de birçok üniversitede kullanılan bu uygulama, sosyal hizmet öğrencilerinin mevzuat, sosyal politika ve vaka senaryolarını değerlendirmesi için de uygundur (Licorish et al., 2018). SPENT (ABD), oyuncuları düşük gelirli bir bireyin günlük yaşamında kararlar almaya zorlayan bir sosyal farkındalık oyunudur. Bu uygulama, sosyal hizmet öğrencilerinin yoksulluk, gelir eşitsizliği ve sosyal yardımlar konularında empati geliştirmesine yardımcı olur (Play Spent, 2011). Virtual Case Manager (İngiltere), University of London tarafından geliştirilen bu oyunlaştırma sistemi, sosyal hizmet öğrencilerinin sanal ortamda danışan vakalarını yönetmesini sağlar. Öğrenciler, vaka dosyalarını inceleyip müdahale planı oluşturur (Băltescu & Copăceanu, 2020).

Toplumsal Müdahale Simülasyonu (Türkiye), İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde yürütülen bu proje, sosyal hizmet öğrencilerinin mülteci ailelerle görüşme pratiğini sanal ortamda yapmasını sağlamıştır. Öğrenciler, farklı kriz senaryolarına uygun sosyal hizmet müdahale planı geliştirmiştir (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021). Sosyal Politika Kahoot Atölyeleri (Türkiye), Ankara’daki bir devlet üniversitesinde sosyal politika derslerinde öğrencilerin mevzuat bilgilerini pekiştirmek amacıyla Kahoot! tabanlı yarışmalar düzenlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin sınav başarısını %22 oranında artırmıştır (Yılmaz, 2022). Virtual Human Project (ABD), ABD’de geliştirilen bu VR tabanlı platform, sosyal hizmet öğrencilerinin farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişe sahip sanal danışanlarla görüşmesini sağlar. Yapay zekâ destekli sistem, öğrencinin iletişim tarzını analiz eder (Wang, 2025). Erasmus+ “Social Work in 3D” Projesi (Avrupa) Erasmus+ kapsamında yürütülen bu proje, sanal gerçeklik teknolojisini sosyal hizmet eğitimine entegre etmektedir. Öğrenciler, 3D ortamlarda vaka analizi yaparak disiplinlerarası iş birliği deneyimi kazanır (European Commission, 2021). Afet Sonrası Psikososyal Destek VR Simülasyonu (Türkiye), 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında geliştirilen bu prototip VR simülasyonu, sosyal hizmet öğrencilerinin afet sonrası sahada karşılaşabilecekleri krizleri önceden deneyimlemesine olanak tanır.

Öğrenciler, sanal ortamda danışanlarla görüşerek travma sonrası destek tekniklerini uygular (Türkiye Bilişim Derneği, 2024).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal hizmet eğitimi, insan refahını artırmayı ve toplumsal adaleti sağlamayı amaçlayan bir disiplin olarak, uygulamalı bilgi, etik ilkeler ve mesleki becerilerin bütüncül biçimde kazandırılmasını gerektirir. Geleneksel ders anlatımı, vaka çalışmaları ve saha uygulamaları, uzun yıllar boyunca sosyal hizmet eğitiminde temel yöntemler olmuştur. Ancak 21. yüzyılda bilgiye erişim biçimleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve mesleki yeterlilikleri edinme süreçleri önemli ölçüde değişmiştir. Dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitim alanında yeni pedagojik araçların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, oyunlaştırma ve sanal gerçeklik (VR) uygulamaları, sosyal hizmet eğitiminin yenilikçi yöntemleri arasında öne çıkmaktadır (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021). Oyunlaştırma, yalnızca eğlence unsurlarını eğitim ortamına dahil etmekten ibaret değildir; aynı zamanda öğrenci motivasyonunu artırma, aktif katılım sağlama, geri bildirim mekanizmalarını güçlendirme ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirme potansiyeli taşır. Sanal gerçeklik ise öğrencilerin karmaşık sosyal durumları risksiz bir ortamda deneyimlemelerine olanak tanır. Bu teknolojiler, özellikle sosyal hizmet gibi insan odaklı ve empati gerektiren mesleklerde, öğrencilerin problem çözme becerilerini, iletişim yetkinliklerini ve mesleki duyarlılıklarını artırma kapasitesine sahiptir (Wang, 2025).

Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin büyük bir kısmı hâlen teorik temellere dayanmakta, uygulama dersleri genellikle staj programlarıyla sınırlı kalmaktadır. Oysa sosyal hizmet öğrencilerinin sahada karşılaşabilecekleri çok boyutlu sorunlara hazırlıklı olabilmeleri için, eğitim programlarının teknoloji destekli simülasyonlar ve oyunlaştırılmış öğrenme modülleri ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, afet sonrası psikososyal destek gibi ani ve stresli durumlarda uygulanacak müdahale teknikleri, VR tabanlı simülasyonlar sayesinde güvenli bir ortamda tekrar edilebilir. Bu sayede öğrenciler, gerçek sahada karşılaşacakları yüksek stresli durumlara daha hazır hale gelirler (Türkiye Bilişim Derneği, 2024). Dünya genelinde yapılan araştırmalar, oyunlaştırma ve sanal gerçeklik uygulamalarının yalnızca bilgi düzeyini artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin duygusal zekâsını ve empati becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin ABD’de kullanılan SPENT oyunu, oyuncuları yoksulluk içinde yaşamaya zorlayarak onların sosyal politika ve yoksulluk algılarını dönüştürmüştür. Benzer şekilde, Avrupa’daki “Social Work in 3D” projesi, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlarda vaka analizi yapabilmelerine olanak tanımıştır (European Commission, 2021). Bu tür örnekler, Türkiye’de de uyarlanabilir niteliktedir ve yerel bağlamda geliştirilmiş senaryolarla desteklenebilir.

Sosyal hizmet eğitiminin hedefleri arasında öğrencilerin etik karar verme süreçlerini anlamaları, karmaşık sosyal sorunlara sistematik çözümler geliştirebilmeleri ve çok kültürlü ortamlarda etkin iletişim kurabilmeleri yer almaktadır. Oyunlaştırma ve VR uygulamaları, bu hedeflere ulaşmada önemli avantajlar sunar. Örneğin, bir VR modülü içerisinde öğrenciler, farklı etnik kökenlerden gelen danışanlarla görüşebilir, dil bariyerleri veya kültürel yanlış anlamalar gibi sorunlarla başa çıkma pratiği yapabilir. Bu tür deneyimler, geleneksel sınıf ortamında simüle edilmesi zor olan durumların öğrenme sürecine entegre edilmesini sağlar (Solmaz & Kutlu, 2020). Ancak bu teknolojilerin sosyal hizmet eğitimine entegrasyonu bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle, üniversitelerin altyapı yetersizlikleri, bu tür uygulamaların yaygınlaşmasının önündeki en önemli engellerden biridir. VR teknolojisi ve gelişmiş oyunlaştırma yazılımları maliyetlidir; ayrıca öğretim elemanlarının bu teknolojileri etkin şekilde kullanabilmesi için ek eğitimler alması gerekmektedir. Bunun yanında, bazı akademisyenlerin teknoloji temelli öğrenme yaklaşımlarına mesafeli durması, yenilikçi yöntemlerin müfredata entegrasyonunu geciktirebilir (Neşe Şahin Taşgın & Özel, 2011). Bunların aşılabilmesi için öncelikle politika düzeyinde destekleyici adımlar atılması gerekir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversiteler, sosyal hizmet bölümlerinde oyunlaştırma ve VR temelli derslerin geliştirilmesi için fon programları oluşturmalıdır. Ayrıca ulusal ve uluslararası iş birlikleri ile üniversiteler, teknoloji firmaları ve sivil toplum kuruluşları bir araya getirilerek pilot projeler hayata geçirilebilir. Bu tür projeler, hem maliyetlerin paylaşılmasını hem de uygulamaların daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmasını sağlar (Prof. Dr. Elif Gökçearsan Çifci, 2020). Bir diğer önemli nokta, geliştirilecek oyunlaştırma ve VR senaryolarının sosyal hizmet mesleğinin etik çerçevesine uygun olmasıdır. Örneğin, danışan mahremiyetini ihlal edebilecek gerçek vaka görüntülerinden kaçınılmalı, bunun yerine yapay zekâ destekli sanal karakterler kullanılmalıdır. Böylece hem öğrencilerin gerçekçi deneyimler yaşaması sağlanır hem de etik ihlallerin önüne geçilir (Başkent Üniversitesi, 2017).

Ayrıca, bu teknolojilerin etkinliğini ölçmek için sürekli değerlendirme mekanizmalarının kurulması gerekmektedir. Eğitimde oyunlaştırma veya VR kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, mesleki yetkinliklerine ve sahadaki performanslarına etkisi, nicel ve nitel araştırmalarla izlenmelidir. Bu tür veri odaklı yaklaşımlar, hangi uygulamaların daha etkili olduğunu belirleyerek kaynakların verimli kullanılmasına olanak tanır (İnce, İmamoğlu & İmamoğlu, 2021). Son olarak, Türkiye'deki sosyal hizmet eğitiminin küresel gelişmelerle uyumlu hale getirilmesi için uluslararası deneyimlerden yararlanılması büyük önem taşımaktadır. Avrupa ve Amerika'daki iyi örnekler incelenerek, Türkiye'nin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamına uygun modeller geliştirilebilir. Örneğin, yoksulluk, göç, çocuk koruma, yaşlı bakımı ve engellilik gibi alanlarda Türkiye'ye özgü vaka senaryoları oluşturulabilir. Bu senaryolar, hem gerçek saha koşullarını yansıtmalı hem de öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemelidir (Kamuda Yapay Zekâ Uygulamaları, 2024).

Bütün bu değerlendirmeler ışığında, sosyal hizmet eğitiminde oyunlaştırma ve VR kullanımının sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Mesleğin doğası gereği, öğrencilere yalnızca bilgi aktarımı yapmak yeterli değildir; onları sahada karşılaşacakları çok boyutlu ve zorlu durumlara hazırlamak da gereklidir. Oyunlaştırma ve VR uygulamaları, bu hazırlık sürecinde önemli bir araç olabilir. Dolayısıyla, Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi veren tüm kurumların, bu teknolojilerin potansiyelini fark ederek müfredatlarını buna göre revize etmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, H. (2021). Eğitimde oyunlaştırma: Kuramsal temeller ve uygulama örnekleri. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 45-60.
- Akpınar, Y., & Altun, A. (2018). Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 51-74.
- Ayhan, B., & Karakuş, T. (2019). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin gelişimi: Mevcut durum ve sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 423-450.
- Başkaya, Z., & Tekin, G. (2020). Oyunlaştırma yönteminin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 115-132.
- Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi Sosyal Hizmet Bölümü. (2017). Sosyal hizmet uygulamaları el kitabı. Başkent Üniversitesi Yayınları.
- Çiftci, E. G. (2021). Türkiye’den ve dünyadan iyi makro sosyal hizmet uygulamaları. *İçinde Toplumla Sosyal Hizmet*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Demir, M., & Yıldız, S. (2020). Sanal gerçeklik tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-20.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan.
- Göksu, İ., & Karakaya, K. (2018). Eğitimde dijital oyun kullanımı: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(2), 365-392.
- İnce, H., İmamoğlu, S. E., & İmamoğlu, S. Z. (2021). Yapay zeka uygulamalarının karar verme üzerine etkileri: Kavramsal bir çalışma. *International Review of Economics and Management*, 9(1), 50-63.
- Karataş, Z., & Erdem, R. (2019). Sosyal hizmet eğitiminin önemi ve mesleki beceriler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 1-19.
- Kaya, T., & Yılmaz, E. (2019). Sanal gerçeklik uygulamalarının mesleki eğitimde kullanımı. *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 14-29.
- Koç, M. (2022). Eğitimde oyunlaştırma ve öğrenci başarısına etkisi: Bir derleme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 120-142.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Neşe, Ş. T., & Özel, H. (2011). Türkiye’de sosyal hizmetlerin dönüşümü. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(2), 47-65.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Solmaz, U., & Kutlu, İ. (2020). İşyerinde sosyal hizmet mümkün mü? Farklı ülkelerdeki işyerinde sosyal hizmet uygulamaları. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-185.
- Türkiye Bilişim Derneği. (2024). *Kamuda yapay zekâ uygulamaları*. TBD Yayınları.
- Uçar, M., & Yıldız, A. (2020). Sanal gerçeklik destekli sosyal hizmet eğitimi: Olanaklar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(4), 251-268.
- Wang, W. (2025). The integration of artificial intelligence and social work: Opportunities, risks, and future directions. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 5(4), 263-269. <https://doi.org/10.54691/hx3e5z06>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Yıldız, S. (2020). Oyunlaştırma ve eğitim: Kuramsal çerçeve ve uygulama alanları. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 11(1), 89-107.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.

VAKA TEKNOLOJİSİNE DAYALI RUSÇA DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER'DE ÇAĞDAŞ DİL EĞİTİM UYGULAMALARI

Sevil Piriyeve Karaman⁷⁰, Bakyt Aitbayeva⁷¹,

ÖZET

Bu makalede, Case-Study (vaka çalışması) temelli öğretim teknolojisine dayalı Türkçe, Rusça dil öğretim metodolojisinin incelenmesi bağlamında verimliliğin artırılması sorunu ele alınmaktadır. Günümüzün dinamik eğitim ortamları, dil öğretiminde yalnızca dilbilgisel yeterliliğin değil, aynı zamanda pedagojik yeterliliğin de geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede, geleneksel yöntemlerin ötesine geçen, öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük yöntemlerin önemi giderek artmaktadır. Makalenin temel amacı, gelecekte görev alacak Türk dili ve Rus dili öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik metodolojik bilim anlayışının geliştirilmesinde, Case-Study yönteminin taşıdığı pedagojik potansiyeli ortaya koymaktır. Bu bağlamda, vaka temelli öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme ve mesleki yansıtma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı analiz edilmektedir.

Aynı zamanda makalede, "Türkçe ve Rusça öğretme metodolojisinin genel sorunları" bölümünün incelenmesinde pedagojik Case-Study çalışma teknolojisinin potansiyeliyle ilgili konular da tartışılacaktır. Burada, öğrencilerin "Türk ve Rus dillerinin özel bölümlerinin inceleme yöntemleri" bölümünün başarılı bir şekilde özümsemesi için temel bilgilerini güncellemelerini sağlar ve öğrencilerin aktif araştırma faaliyetlerine dahil edilmesini içerir. Makale, Case-Study çalışması teknolojisinin temeli olarak araştırma yöntemini ve sistem aktivite yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Case-Study çalışma teknolojisinin kavramsal ve terminolojik temelini, çalışma biçimlerini ve kullanım durumlarını açıklamaktadır. Bu teknolojiyi kullanarak Türk, Rus dilini öğretme yöntemleri hakkında genel konularda sınıfların organizasyonuna bir örnek sunulmaktadır.

Makalenin sonucunda, bir Üniversitede mesleki eğitim sürecinde, gelecekte bir öğretmenin mesleki yeterliliğinin oluşumu için pedagojik Case-Study çalışma teknolojisinin önemi hakkında bir sonuç içerecektir. Türk dili ve Rus dilini pedagojik bir bilim olarak, öğretme metodolojisinin kendi nesnel ve bilimsel araştırma konusu, bilimsel aygıtı ve içeriği vardır. Türk, Rus dilinin öğretim metodolojisinin içeriğinde dilin dört ana bölümü vardır:

Türkçe, Rusça öğretiminin ilkeleri, yöntemleri ve araçları, Rus dili dersi vs. Okulda, Türk, Rus dilinin özel bölümlerini çalışma yöntemleri (fonetik çalışma yöntemleri, kelime bilgisi, ifade biçimi çalışma yöntemleri, vs.) Öğrencilerin konuşmayı geliştirme yöntemleri (öğrencilerin konuşmalarındaki hataların önlenmesi ve üstesinden gelinmesi, öğrencilerin konuşmalarının kelime bilgisi ve dilbilgisi yapısının zenginleştirilmesi, vs.)

⁷⁰ Dr., Ankara Üniversitesi, TÖMER. E-mail: spiriyeve68@gmail.com, ORCID:0000-0001-9781-8236

⁷¹ Prof. Dr., Al Farabi Kazak Milli Üniversitesi. e-mail: beibarys@mail.ru, ORCID 0000-0002-4288-6204

Rusların, Türkçe dil becerilerinin derinleştirilmesi ve genişletilmesi (seçmeli dersler, Türk dilinde ders dışı etkinlikler, vs.)

Türkçe ve Rusçanın öğretim teorisi ve metodolojisini çalışma sürecinde çeşitli teknolojiler kullanılır. Modern ve gelişen teknolojilerden biri, bilgi ediniminin verimliliğini ve geleceğin öğretmeninin mesleki yeterliliğinin oluşumunu artırmaya olanak tanıyan Case-Study çalışması teknolojisidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Rusça, Case-Study çalışması teknolojisi, araştırma yöntemi ve problem çözüm tabanlı öğrenme yöntemleridir.

DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS BASED ON CASE-STUDY TECHNOLOGY

Abstract

This article examines the issue of enhancing instructional efficiency in the teaching of Turkish and Russian through the integration of Case-Study-based instructional technology. In today's dynamic educational landscape, the development of not only linguistic but also pedagogical competencies has become a central focus in language education. In this context, student-centered and practice-oriented approaches that go beyond traditional methods are gaining increasing significance.

The primary aim of this study is to reveal the pedagogical potential of the Case-Study method as a tool for advancing methodological science in the professional training of future Turkish and Russian language teachers. The article analyzes how case-based instructional practices contribute to the development of key skills among pre-service teachers, including critical thinking, decision-making, problem-solving, and professional reflection.

Furthermore, the study addresses the broader challenges faced in the field of Turkish and Russian language teaching methodologies and explores how the Case-Study method can offer practical solutions. Emphasis is placed on updating students' foundational knowledge and fostering their active participation in research-based learning activities, particularly within modules focused on the specific subfields of Turkish and Russian.

The article presents the research method and systems-activity approach as the theoretical basis of the Case-Study technology, clarifies its conceptual and terminological foundations, and outlines its practical applications. Examples are provided regarding the organization of classroom instruction using this method in the context of Turkish and Russian language education.

In conclusion, the study highlights the importance of the Case-Study method in the formation of professional competencies during the university-level training of future educators. As academic disciplines, the methodologies of Turkish and Russian language teaching possess their own scientific apparatus, research subjects, and content structures. The scope includes principles, methods, and tools of instruction; techniques for teaching language components such as phonetics, vocabulary, and stylistic expression; as well as strategies for developing oral communication skills and addressing common learner errors.

Additionally, extracurricular activities and elective courses are shown to play a supportive role in deepening learners' language proficiency. As one of the promising contemporary educational

technologies, the Case-Study method enhances both the effectiveness of knowledge acquisition and the comprehensive professional development of future teachers.

Keywords: Turkish language teaching, Russian language teaching, Case-Study method, research-based instruction, problem-solving-oriented learning

GİRİŞ

Türkçe ve Rusça öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini oluşturmayı amaçlayan metodolojik bilimin gelecek için geliştirilmesinde bir araç olarak Case-Study çalışması teknolojisinin pedagojik potansiyelini ortaya koymaktır. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Eğitim Merkezinde Türkçenin yeni teknoloji aracılığıyla eğitilmesi gibi “Rus dili öğretim yöntemlerinin genel sorunları” bölümünün incelenmesinde de Case-Study çalışması pedagojik teknolojisinin potansiyeli ile ilgili güncel konulardır. Öğrencilerin “Rus dilinin belirli bölümlerini öğrenme metodolojisi” bilimi başarıyla öğrenmeleri için bir temel olarak bilgilerini güncellemelerine olanak tanır ve öğrencileri aktif araştırma faaliyetlerine dâhil eder. Case-Study teknolojisinin temeli olarak etkinlik tabanlı yaklaşımın araştırma yöntemi ve sistemi Rusça dilinin öğretim yöntemlerinin genel sorunları üzerine derslerin düzenlenmesine ilişkin bir örnektir. Yüksek eğitim kurumlarında mesleki eğitim sürecinde geleceğin öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin oluşturulmasında Case-Study çalışmalarının pedagojik teknolojisinin önemini taşımaktadır. Rus dilinin pedagojik bir bilim olarak öğretim metodolojisinin kendine özgü bir amacı ve bilimsel araştırma konusu, kendine özgü bilimsel aygıtı ve içeriği vardır. Rus dilini öğretme metodolojisinin içeriğinde çoğu metodolog, dilin dört ana bölümünü ayırt eder. Rus dili, mesleki Rusça, akademik Rusça, Rusça öğretme yöntemleri dilinin bir bilim olarak öğretilmesi yöntemleri, okulda ders olarak öğretilmesi, Rusça öğretme ilkeleri, yöntemleri ve araçları, Rusça dersi, vs.

Rus dilinin pedagojik bir bilim olarak öğretim metodolojisinin kendine özgü bir amacı ve bilimsel araştırma konusu, kendine özgü bilimsel aygıtı ve içeriği vardır. Metodoloji bilim insanlarının çoğu Rus dilinin öğretimi metodolojisinin içeriğinde dört ana bölümü ayırt eder:

- Rus dilinin öğretim metodolojisinin genel konuları: (Rus dilinin bir bilim olarak metodolojisi, okulda bir ders olarak Rus dili, Rus dilinin öğretim ilkeleri, yöntemleri ve araçları, Rus dili dersi, vs.);
- Okulda Rus dilinin belirli bölümlerini öğrenme yöntemleri (fonetik öğrenme yöntemleri, kelime bilgisi ve deyim öğrenme yöntemleri, vs.);
- Öğrencilerin konuşmalarını geliştirme yöntemleri (öğrencilerin konuşmalarındaki hataları önleme ve giderme, öğrencilerin konuşmalarının kelime dağarcığını ve dilbilgisi yapısını zenginleştirme, vs.);

- Öğrencilerin Rus dili hakkındaki bilgilerinin derinleştirilmesi ve genişletilmesi (seçmeli dersler, Rus dilinde ders dışı çalışmalar, vs.). Rus dilinin teori ve öğretim yöntemlerinin öğrenilmesi sürecinde çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. Çağdaş gelişim teknolojilerinden biri de geleceğin öğretmeninin bilgi edinme verimliliğinin artırılmasına ve mesleki yeterliliklerinin oluşmasına olanak sağlayan Case-Study çalışması teknolojisidir.

1.Dil Öğretiminde Case-Study Çalışma Teknolojisinin Temeli

Case-Study çalışması teknolojisinin temeli olarak araştırma yöntemi Case-Study çalışması teknolojisi, 1920'li yıllarda N.K. Krupskaya [Krupskaya, 1959], S.P. Blonsky [Blonsky, 1964], A.M. Peşkovski [Peşkovski, 1930] ve diğerleri tarafından öğrencilerin bilişsel etkinlik düzeyini artırma problemlerinin çözümüyle bağlantılı olarak problem tabanlı öğrenme ve bağımsız çalışma bağlamında güçlü bir şekilde savunulan fikri olan araştırma yöntemine dayanmaktadır. Ancak problem tabanlı öğrenmeye yönelik teorik bir temelin olmaması ve öğrencilerin araştırma yeteneklerinin sınırlı olması nedeniyle bu yöntemle anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Yirminci yüzyılın 60'lı yıllarında öğrencilerin araştırma yeteneklerini geliştirme sorunu tekrar önem kazanmış ve bağımsız çalışma sorunu ve öğrencilerin yaratıcı bağımsızlığının gelişimi ile ilişkilendirilmiştir (M.A. Danilov, B.P. Esipov, M.S. Lapatukhin, I.I. Malkin, G.N. Pristupa, M.N. Skatkin, I.R. Paley, vb.), ancak okul çocuklarının bağımsız faaliyet mekanizması henüz tam olarak ortaya çıkarılmamıştır. Bağımsız çalışma ve onu uygulayan araştırma yöntemi, 70'li ve 80'li yıllarda Y. K. Babansky [Babansky, 1977], T.I. Şamova [Şamova, 1979], P.I. Pidkasisty [Pidkasisty, 1972], L.G. Vyatkina [Vyatkin, 1983], T.V. Napolnaya [Napolnova, 1983] ve diğer bilim adamları çalışmaları sayesinde sağlam bir teorik temele kavuştu ve eğitim kurumlarının eğitim sürecinde geliştirme teknolojilerinin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir; bunlardan biri de Case-Study çalışması teknolojisidir. Case-Study çalışması teknolojisini Michael Burawoy [Burawoy, 1977], E.S. Polat [Polat, 2000], L.V. Reinhold [Reinhold, 2000], O.G. Smolyaninova [Smolyaninova, 2000], T.İ. Shamova [Shamova, 2005] ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Case-Study çalışması (İngilizce Case – olay, durum; Study – öğretmek) – belirli bir durumun bir iş oyunu şeklinde analizidir.

Case-Study Çalışmasının Sistem-Etkinlik Ve Yeterlilik Yaklaşımları

Case-Study çalışması sistem-etkinlik ve yeterlilik yaklaşımlarına dayalı, öğrencilerin konu-konu etkileşimini hedefleyen gelişimsel bir pedagojik teknolojidir. Rus dili öğretim metodolojisine ayrılmış sınıflarda Case-Study çalışması teknolojisinin geliştirilmesi ve uygulanmasının temel koşulları şunlardır: pedagojik uygulamanın gerçeği, mevcut çelişkilerden kaynaklanan ve çözüm gerektiren güncel bir pedagojik sorunun varlığı; Mesleki yeterliliğin oluşumuna temel teşkil edecek Rus dili öğretim yöntemleri alanında teorik bilgi. Case-Study çalışması teknolojisi, eğitim alanına işletme ve yönetim

alanından “geldi” ve geçen yüzyılın 20’li yıllarında Harvard Business School’da geliştirildi. Rusya’da 90’lı yıllarda ekonomi ve toplumda yaşanan değişimlerle birlikte Case-Study çalışması teknolojisi yerel pedagojide yaygın bir uygulama alanı bulmuş ve Case-Study çalışmasının kullanımına ilişkin temel seçenekler belirlenmiştir:

- öğrencilerin bir problem durumuna çözüm buldukları ve bunun geçerliliğini analiz ettikleri açık bir tartışma konusudur;
- öğrencilere, Rus edebi dilinin ve konuşma kültürünün normlarını gözeterek, bir olay-metin sorununu tanımlamayı, bir durumu değerlendirip analiz etmeyi, olası çözümler ortaya koymayı, bir olay veya durumu analiz etmeyi, çözümlerini sunmayı ve doğruluğunu savunmayı öğretmeyi amaçlayan bir grup anketi;
- bireysel Case-Study üzerinde bağımsız çalışma sürecinde öğrenme sonuçlarının kontrol edilmesi, problemleri konuları analiz etme, alınan kararları karşılaştırıp zıtlştırma, Case-Study konuları hakkında rapor hazırlarken bağımsız yaratıcı çalışmanın sonuçlarını özetleme becerilerinin ve yeteneklerinin gelişme düzeyinin kontrol edilmesine olanak tanır. Case-Study çalışması kavramsal ve terminolojik bir temele dayanmaktadır.

1.2. Dil Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri

Türkçe ve Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda başta İngilizce olmak üzere Almancadan Rusçaya, Arapçadan İspanyolcaya 15 farklı yabancı dilde eğitim ve kültür faaliyetlerini hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak sürdürmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yeni şubeler açarak Türkçe dil öğretiminin akademik çerçevede yaygınlaştırılmasını sağlayan TÖMER, oluşturduğu dil eğitim içerikleri, müfredatları, ölçme ve değerlendirme ölçütleri ile bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde Avrupa standartları olarak kabul edilen The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) kapsamında The Council of Europe tarafından uluslararası olarak akredite edilmiştir (Model no: 56.2004). Sınav yöntem, uygulama ve geliştirme ölçütleri kapsamında The Association of Language Testers in Europe (ALTE) tarafından belirlenen standartlara sahip ve ALTE üyesi olan Ankara Üniversitesi TÖMER, 27 Nisan 2022 tarihinde eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçleri bakımından da Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından uygulanan Kurumsal Akreditasyon Programı kapsamında akredite edilmiştir.

2006 yılında gerçekleştirdiği Uzaktan Türkçe Sınavı (UTS) projesi ile Avrupa Dil Ödülüne layık görülen TÖMER, yabancılar için Türkçe Dil Sınavı uygulaması, sınav başarısını

sertifikalandırması ve uluslararası sınav tanınırlığı olan ölçme ve değerlendirme araçlarına sahip olması bakımından dünyadaki ilk kurum olma niteliği taşımaktadır.

Ankara Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretimi konusundaki başarısı ve köklü deneyimi, ulusal ve uluslararası siyasi, akademik ve kültürel sayısız zümreden büyük takdir toplamış, bu sayede Ankara Üniversitesi TÖMER, kamu veya özel hizmetler sektöründe faaliyet gösteren birçok üniversite, kurum/kuruluş vb. yapıların bünyelerinde Türkçe öğretim merkezi kurmasına ilham vermiştir.

2. Dil Eğitiminde Kullanılan Teknolojinin Temel Kavramları

Case-Study teknolojisinde kullanılan temel kavramlar “durum”, “analiz”, “durum analizi” kavramlarıdır:

- durum, içinde bir sorun barındıran ve ele alınması, analiz edilmesi, soruna yol açan nedenlerin belirlenmesi ve mevcut teorik bilginin gerçekleştirilmesi temelinde bir çözüm yolunun aranması gereken belirli bir olay, bir olgudur;
- bireyin bilişsel faaliyetinin analizi, teorik bilginin, pratik faaliyetlerde beceri ve yeteneklerin oluşumuna temel olarak kullanılmasıyla, belirli bir olayın ayrı ayrı olgulara, örneklerle parçalanması yoluyla organize edildiği zihinsel bir eylemdir;
- durum analizi – durumu tanıma, onu oluşturan sorunlu konulara ayırma, çelişkiyi ve onu ortaya çıkaran nedenleri belirleme, sorunun özünü anlama, onu çözmek için seçenekler arama ve sorunlu durumdan çıkma işlemlerini içeren bir eylem algoritmasıdır. Uygulamalı, eğitimsel ve araştırma örnekleri vurgulanmaktadır. Uygulamalı Case-Studyların amacı; mesleki yeterlilik, edinilen teorik bilgiyi mesleki faaliyetlerde kullanma hazırlığı ve yeteneğinin geliştirilmesidir;

Eğitim Case-Studyları – konunun eğitimsel işlevinin gerçekleştirilmesidir;

Bilimsel araştırma Case-Studyları – bilimsel faaliyet kültürüne giriş, araştırma çalışmalarının yürütülmesinde beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi. Case-Study teknolojisi kullanılarak yapılan çalışmalar değişkendir. O, ders esnasında, konu ile ilgili ders dışı çalışma esnasında, bir araştırma projesinde bağımsız çalışma esnasında vs. gerçekleştirilebilir. Case-Study ile ilgili çalışma biçimleri çeşitlidir: bireysel çalışmadan, küçük gruplar halinde çalışmaya ve kitlesel çalışmaya kadar. Bu durumda çeşitli öğretim yöntemleri (araştırma yöntemi, iş ve rol yapma oyunları, tartışma, münazara, eğitim vs.) kullanılır. Case-Study çalışmalarının kullanılması sonucunda iletişimsel yeterlilik, proje faaliyetlerinde ve bağımsız çalışmada beceri ve yetenekler oluşur.

2.1. Case-Study Çalışmasında Sistemsel Etkinlik

Sistem-etkinlik yaklaşımı, öğrencileri aktif bilişsel etkinliğe dahil ederek hedefleri, içeriği, eylem yöntemlerini ve öğrenme çıktılarını tasarlamayı öğrenmeye dayalı olarak öğrencilerin sistemik bilgisinin

oluşturulmasını içerir. Rus dilinin öğretiminde sistemsel-etkinlik yaklaşımı genel didaktik ilkelere (bilimsellik, sistematiklik ve tutarlılık, farkındalık, etkinlik, bağımsızlık, erişilebilirlik ve uygulanabilirlik) ve özel metodolojik ilkelere dayanmaktadır. Rus dilinin öğretiminde sistem-etkinlik yaklaşımının uygulanmasında temel özel metodolojik ilkelere biri, bölümlerinin incelenmesinde karşılıklı bağlantı ilkesidir. Rus dili metodolojisi dersinde “Rus dili öğretim metodolojisinin genel konuları” bölümü, Rus dilinin belirli bir bölümünün öğretim metodolojisi, konuşma geliştirme metodolojisi ve öğrencilerin bilgilerinin genişletilmesi ve derinleştirilmesi konusunda sistemsel bilginin oluşturulmasının teorik temelini oluşturmaktadır. Rus dilinin öğretiminde prensipler, yöntemler, öğretim araçları ve ders teorisi bilgisi olmadan, Rus dilinin öğretim sürecini bir bütün olarak hayal etmek ve organize etmek imkansızdır, bu nedenle öğrencilere Rus dilinin metodolojisini öğretirken sistem-etkinlik yaklaşımı temel yaklaşımlardan biridir. Eğitim sürecinde yaygın olarak kullanılan Case-Study teknolojileri, öğrencinin kendi görüşünü formüle etme, tartışma, ifade etme ve mevcut bilgiye dayalı karar alma yeteneğini geliştirir. Bu teknolojiler mesleki eğitimin uygulanmasında özel bir önem kazanmaktadır. Onların yardımıyla, örneğin genel olarak Rus dilinin ve özel olarak bölümlerinin öğretim metodolojisi hakkında edinilen bilgileri güncellemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki Rus dili öğretmenlerine olası mesleki sorunları çözme yollarını da göstermek mümkündür.

2.2. TÖMER’de Türkçe öğretim çalışmaları

1984 yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk kurum olma özelliğiyle hizmet vermeye başlayan Ankara Üniversitesi TÖMER, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda programlar hazırlayıp yöntemler geliştirerek yurt içindeki ve yurt dışındaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliğine dayalı bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini bilimsel bir yaklaşımla ele alan TÖMER Türkçe Birimi; alanında uzman, çoğu yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış, yabancı dil öğretim teknikleri konusunda deneyimli ve dinamik bir kadroyla ilk günden beri aynı heyecan ve sorumluluk bilinciyle dil eğitimine devam etmektedir.

- Yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilen tüm dersler, görsel her türlü ders araç gereçleriyle desteklenen uygun eğitim programlarıyla yapılmaktadır. Türkçe kursları, bir ay süren 80 saatlik yoğun kurslar ve iki ay süren 96 saatlik kurslar olarak düzenlenmektedir. Bunun yanında kurumların amaçları doğrultusunda müfredat ve ders saatleri düzenlenerek isteğe bağlı özel alanlara yönelik eğitim dersleri geliştirilmektedir.

1984 yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk kurum olma özelliğiyle hizmet vermeye başlayan Ankara Üniversitesi TÖMER, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda programlar hazırlayıp yöntemler geliştirerek yurt içindeki ve yurt dışındaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliğine dayalı bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini bilimsel bir yaklaşımla ele alan

TÖMER Türkçe Birimi; alanında uzman, çoğu yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış, yabancı dil öğretim teknikleri konusunda deneyimli ve dinamik bir kadroyla ilk günden beri aynı heyecan ve sorumluluk bilinciyle dil eğitimine devam etmektedir.

Yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilen tüm dersler, görsel her türlü ders araç gereçleriyle desteklenen uygun eğitim programlarıyla yapılmaktadır. Türkçe kursları, bir ay süren 80 saatlik yoğun kurslar ve iki ay süren 96 saatlik kurslar olarak düzenlenmektedir. Bunun yanında kurumların amaçları doğrultusunda müfredat ve ders saatleri düzenlenerek isteğe bağlı özel alanlara yönelik eğitim dersleri geliştirilmektedir. <https://tomer.ankara.edu.tr/turkce/>

SONUÇ

Sonuç olarak gelecek neslin Dil eğitiminde Case-Study teknolojilerinin kullanılması olumlu sonuçlar elde edebilmesi araştırmalardan da görmek mümkündür. Çünkü öğretim metodolojisini teknik yöntemleri aracılığıyla kolay öğretilbileceği her zaman güncel bir konudur. Genellikle Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Eğitim Merkezinde eğitilen tüm dillerde çağdaş teknoloji, çağdaş yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır. Ve neticede verimli olduğunu öğrencilerin performansından göre biliyoruz... ..

EDEBİYAT:

1. Babansky Yu.K. Öğrenme sürecinin optimizasyonu. M.: Pedagogika, 1977. 256 s.
2. Blonsky P.P. Okul çocuklarının düşüncesinin gelişimi // Seçilmiş psikolojik çalışmalar. M.: Eğitim, 1964. s. 143-283
3. Vyatkin L.G. Rusça dil derslerinde öğrencilerin bağımsız çalışma sistemi. Saratov, 1983. 127 s. 5.
4. Gadalova V.V. Rusça dil derslerinin teorisi ve pratiği. M.: Moskova Lisesi, 2002. 86 s.
5. Krupskaya N.K. Pedagojik makaleler. M.: APN RSFSR, 1959. 798 s.
6. <https://tomer.ankara.edu.tr/turkce/>

"YABANCI DİL" DERSLERİNDE YENİLİKÇİ VE YARATICI ÖĞRENME TEKNOLOJİLERİ

Auyelbekova Assel Nurlanovna ⁷²,

ÖZET

Makale, günümüzün küreselleşmiş dünyasında yeni öğretim yöntemlerinin uygulanmasının elzem olduğunu savunmaktadır. Küreselleşme ve uluslararası iş birliği giderek önem kazandıkça, yabancı dil yeterliliği daha da değerli hale gelmektedir.

Bu alanda uzman yetiştirmek, öğrencilerin yalnızca bir dilde uzmanlaşmalarını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Çevrimiçi platformlar, sanal turlar ve etkileşimli oyunlar gibi etkileşimli multimedya kaynakları gibi yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanmak önemlidir. Bu kaynaklar öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hale getirir.

Çevrimiçi platformlar, sanal turlar ve etkileşimli oyunlar gibi etkileşimli multimedya kaynakları, öğrenme deneyimini daha ilgi çekici ve etkili hale getirmek için teknolojide kullanılır. Bu araçlar, öğrencilerin kendilerini bir dil ortamına kaptırmalarına ve gerçek hayattaki iletişim durumlarını simüle etmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin anında geri bildirim yoluyla ilerlemelerini izlemelerine ve iyileştirme alanlarını belirlemelerine olanak tanır. Bu kaynakların önemli bir yönü, öğrencilere bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlanmış bir şekilde öğrenme fırsatı sunmalarıdır. Proje etkinlikleri, rol yapma oyunları, tartışmalar ve sunumlar aracılığıyla yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler etkili iletişim kurmayı, düşüncelerini ifade etmeyi ve farklı bakış açılarını tartışmayı öğrenirler. Ayrıca takım halinde çalışmayı, sorunları çözmeyi ve yaratıcı çözümler bulmayı da öğrenirler.

Ayrıca, metin analizi, güncel konuların tartışılması ve farklı bakış açılarının karşılaştırılması yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek önemlidir. Bu, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmalarına ve bilgileri farklı açılardan anlamalarına yardımcı olur.

Olayları farklı açılardan değerlendirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, yenilikçi ve yaratıcı teknolojiler hakkında bilgi edinmek ve bunları öğrenme sürecine entegre etmek, yabancı dil öğrenimini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirir.

Anahtar Kelimeler: iletişim, iletişimsel yeterlilik, inovasyon, modern teknoloji, motivasyon

INNOVATIVE AND CREATIVE LEARNING TECHNOLOGIES AT «FOREIGN LANGUAGE CLASSES»

Abstract

The article argues that in today's globalized world, it is essential to introduce new teaching methods. As globalization and international cooperation become increasingly important, proficiency in foreign languages becomes more valuable.

⁷² Miras University, Shymkent, Kazakhstan, assel_auyelbekova@mail.ru

The training of specialists in this area allows students to not only master a language, but also develop critical thinking and communication skills. It is important to use innovative and creative teaching methods, such as interactive multimedia resources like online platforms, virtual tours, and interactive games. These resources facilitate learning and make the learning process more engaging and effective.

Interactive multimedia resources, such as online platforms, virtual tours, and interactive games, are used in technology to make the learning experience more engaging and effective. These tools allow students to immerse themselves in a language environment and simulate real-life communication situations. They also allow students to monitor their progress and identify areas for improvement through instant feedback. An important aspect of these resources is that they provide students with the opportunity to learn in a way that is tailored to their individual needs and interests.

It is the development of creative abilities through project activities, role-playing games, discussions, and presentations. Through these activities, students learn to communicate effectively, express their thoughts, and discuss different points of view. They also learn how to work in teams, solve problems, and find creative solutions.

In addition, it is important to develop critical thinking skills through text analysis, discussion of current issues, and comparing different perspectives. This helps students form their own opinions and understand information from various angles.

It helps them to evaluate things from different angles. In addition, learning about innovative and creative technologies and integrating them into the learning process makes foreign language learning more interesting and relevant. Key words: communication, communicative competence, innovation, modern technology, motivation.

Key Words: Foreign Language Learning, Multimedia Resources, Online Platforms, Virtual Tours, Interactive Games.

Modern realities require changes in all aspects of human life, and education is no exception. The development of the educational system necessitates the study and implementation of new teaching methods, as well as the integration of innovative approaches. These changes are driven by the need to address societal trends and global challenges, all of which are connected to the introduction of innovations.

The relevance of research on this topic stems from the ongoing modernization of the education sector, where quality of learning is a critical focus. In this context, it is essential to explore and implement new methodologies that can enhance student learning outcomes and prepare them for the demands of a rapidly changing world.

A modern foreign language lesson requires the use of innovative technologies to improve the effectiveness of the educational process and achieve planned learning outcomes. Interactive learning is a form of organizing cognitive activity that involves constant active interaction, based on dialogue and modeling of real-life situations, and free exchange of opinions. It is a mutual learning process

where both students and teachers are equal participants, with the teacher acting as the leader and organizer of the learning experience.

Teachers have a wide range of opportunities for innovation and creativity in their teaching, as they can experiment with different teaching methods, adjust their approach based on student feedback, and develop new technologies and techniques. They can conduct research on the learning process, analyze data, and propose innovative solutions to enhance student learning.

The main condition for engaging in such an activity is the innovative potential of the teacher. The innovative potential of a teacher refers to a set of socio-cultural and creative characteristics that demonstrate a willingness to improve pedagogical practice, as well as the availability of internal resources and methods to support this readiness (D.S. Mazokha and N.I. Opanasenko).

The uniqueness of foreign language teaching lies in the fact that communication serves not only as the ultimate goal, but also as a means of achieving it. The teacher plays a crucial role in making this happen, doing everything possible and impossible to facilitate communication between students.

Since language remains the universal basis of thought, learning a foreign language can be viewed as an opportunity to enhance intellectual abilities, such as memory, imagination, and critical and creative thinking.

Interactive learning is a type of learning that takes place in a dialogue format, where participants in the educational process interact with each other in order to better understand the material, solve educational tasks, and develop their personal skills.

During interactive learning, students are not simply passively listening to the teacher, but rather actively engage with the material by asking questions, discussing ideas, and solving problems together. This approach makes the learning experience more engaging and memorable, as the information is easier to understand and remember when it is actively processed.

It should be noted that providing high-quality education for students would not be possible without the use of modern educational technologies. Innovative methods of teaching foreign languages, which focus on the development and self-improvement of individuals, as well as the discovery of their creative potential, create the necessary conditions for effective improvement of the learning process in higher education institutions.

These technologies help to implement a personalized approach to learning, allowing for the individualization and differentiation of education, taking into account the abilities and knowledge levels of each student.

1. The Essence, Classification, and Directions of Pedagogical Innovations

Scientific innovations that have propelled progress cover all areas of human knowledge, including socio-economic, organizational, managerial, technical, and technological innovations. Among these, one type is pedagogical innovation, which is a change aimed at improving the characteristics of the education system as a whole and its individual components.

Pedagogical innovation involves introducing new elements into the educational environment, such as new teaching methods, approaches, or technologies. It can be achieved through intensive development, using the existing resources of the education system, or through extensive development, involving additional investments in new funds, equipment, and technologies.

The combination of intensive and extensive methods of developing pedagogical systems makes it possible to implement so-called "integrated innovations". These are built from a variety of, multi-level pedagogical subsystems and their components. Integrated innovations are not just far-fetched, external measures, but rather conscious transformations that stem from deep-rooted needs and the system itself.

The main areas and objects of innovation in pedagogy include:

- Developing concepts and strategies for educational institutions
 - Updating the content of education
 - Creating new technologies for teaching and learning
 - Improving the management system in educational institutions and the education system as a whole
 - Enhancing the training and professional development of teachers
 - Designing new models of the learning process
- Ensuring the psychological and environmental safety of students and developing health-saving learning technologies.
 - Ensuring academic performance and monitoring the process of student creation and development.
 - Development of new generation textbooks and teaching materials, among other things.

Innovations can be implemented at various levels. Those that permeate the entire pedagogical system are at the highest level. Progressive innovations arise from scientific research and contribute to practice improvement. A new and important area in pedagogical science has emerged - the theory of innovations and innovation processes. With regard to the novelty of educational reforms, a system of innovations has emerged aimed at radically transforming, improving, and enhancing the functioning, development, and self-development of educational institutions and their management systems.

Modern innovative technologies and pedagogical methods.

In the context of educational reforms, innovative activities have become increasingly important in vocational education, as they aim to introduce various pedagogical innovations. These activities cover all aspects of the teaching process, including cell forms, content, and technologies, as well as educational and cognitive activities.

Innovative learning technologies include interactive learning, project-based learning, and computer-based technologies. Innovative methods of teaching foreign languages, based on an innovative approach, aim to develop and improve the personality, as well as to reveal its hidden potential and creative abilities.

To achieve communicative competence, which is a set of communication skills formed on the basis of language knowledge, skills, and abilities, I use the latest teaching methods that combine communicative and cognitive goals. These innovative methods of teaching foreign languages, based on an innovative approach, are aimed at the development and self-improvement of the personality, the disclosure of its potential capabilities, and creative potential.

The main principles of these modern methods are moving from the general to the individual, orienting classes towards the student (learner-centered lessons), and focusing on the purpose and content of the classes, as well as their focus on achieving social interaction and faith in the success of students.

In the interactive learning system, the following basic principles of cooperation are distinguished:

- Positive interdependence: the group succeeds when each student performs well.
- Individual responsibility - working in a group, each student completes his own task that is different from others.
- Equal participation - each student has the same amount of time to contribute to a conversation or assignment.

Simultaneous interaction - when all students participate in the work.

During communication, students learn how to:

- Solve complex problems by analyzing circumstances and relevant information.
- Express alternative opinions.
- Make informed decisions.

Communicate with different people.

Participate in discussions.

3. Classification of innovative learning technologies. Interactive learning technologies are ways of acquiring knowledge and developing skills while learning a foreign language and interacting with other students as subjects in the learning process.

By level of application:

- General educational
- Subject-specific
- Local
- Modular

According to the leading factors of mental development, there are three main types: biogenic, sociogenic and psychogenic.

Based on the concept of assimilation, there are also three approaches: associative-developmental, suggestible and reflex actions.

When it comes to children, there are different approaches: authoritarian, didactocentric and personality-oriented.

Regarding the organization and management of cognitive activity, there are various types of technologies: gaming and training, integration, computer and dialog.

Organizational forms can be cool-fitting, academic, customized, group meetings, club rooms and alternative.

One of the first new learning technologies was the development of distance learning. This technology initially focused on the presentation of educational materials and the delivery of distance learning courses. These courses were seen as analogues to traditional textbooks, but with an emphasis on individualized teaching methods.

The development of distance learning has been influenced by various learning approaches. Some researchers believe that learning by mail was the first historical form of distance learning, appearing in the early 20th century. This type of self-directed learning was convenient for adults who were seeking correspondence education.

Significant changes have taken place with the introduction of an open distance learning system, which is an education that has a feedback loop with the learning environment. Effective learning requires high-quality didactic materials in various forms, such as paper and electronic media, developed in accordance with pedagogical, psychological, and other scientific principles. In addition to traditional

distance learning, e-learning publications, computer-based training systems, audio, video materials, and the global internet are now being used.

The process of modern educational reform aims to provide high-quality training for specialists by reducing classroom time and increasing access to information. One way to achieve this is through the introduction of new, more efficient teaching methods and technologies, such as e-learning and distance learning.

In terms of learning development, it is essential to maximize student engagement, which can be achieved through interactive teaching methods. These methods differ from more traditional active methods in that they focus on greater student interaction, not only with the teacher but also on students taking a more active role in the learning process.

Thus, the latest methods of teaching foreign languages contribute to the simultaneous solution of communicative, cognitive, and educational problems.

An analysis of the practice of English teaching in higher education has shown that textbooks and methodological materials used in the learning process do not adequately take into account the importance of students' motivation and the relationship between their motivational readiness to learn. Therefore, it is crucial to study students' motivational spheres and develop ways to improve and enhance them.

The main motives for students of a higher educational institution to study English as a professional discipline are the motives of personal and professional development. The innovative status of a foreign language teacher in the educational system gives them freedom of action in their methodological and didactic activities.

Thus, it can be concluded that the success of communicative-oriented teaching of foreign languages in higher education institutions will depend on teachers' willingness and ability to use the positive experiences of domestic and international scholars and practitioners in a humanistic teaching approach. Methods of foreign language teaching based on a humanistic approach help students unleash their creative potential and contribute to the improvement of the educational process.

REFERENCES:

1. O. Kovalenko. Conceptual changes in the teaching of foreign languages in the context of the transformation of foreign language education. // Foreign languages in educational institutions. - Pedagogical Press, 2003.
2. G. Kryuchkov. The Bologna process as the harmonization of the European higher education system // Foreign languages in educational institutions - Pedagogical Press, 2004.

3. R.W. Blair, ed. (1982) Innovative approaches to teaching foreign languages - New York: Newbury House
4. H. Selce - Hursia, ed. (1991) Teaching English as a second or foreign language - Heinl L Heinl Publishers, Boston, Massachusetts
5. Pedagogical Dictionary-Reference Book: A Textbook. A Manual for Students, Undergraduates, Postgraduates, and Teachers / Edited by A.I. Vorotnikov and T.L. Kremnev. Moscow: Direct-Media, Berlin, 2017.

TÜRK HALKLARININ ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ ORTAK ÖZELLİKLER

Gulnur Belgibayeva⁷³, Zhoraeva N.⁷⁴,

ÖZET

Bu makale, Türk halklarının çocuk edebiyatındaki ortak özellikleri tarihsel-karşılaştırmacı yöntem temelinde ele almaktadır. Türkçe konuşulan ülkelerin edebi mirasında çocuklar için ortak dünya görüşü, nesiller boyu eğitim ilkeleri, masal karakterleri ve arsa yapıları açıkça izlenmektedir. Makale, Kazak, Kırgız, Özbek, Türk, Azerbaycan ve Tatar çocuk edebiyatının örneklerini karşılaştırmalı olarak analiz ediyor, onların temel kültürel-manevi uyumlarını gösteriyor. Türk halklarının halk sözlü edebiyatının peri masalları, bilmece, sanrılar, atasözleri ve sözler gibi kalıpları çocuk edebiyatının temelini oluşturmaktadır. Bu türlerde kahramanlık, adalet, çalışkanlık, yaşlılara saygı, gençlere saygı gibi ortak eğitim değerleri geniş çapta yansıtılmaktadır. Ayrıca atasözlerinde ve eğitim şiirlerinde ulusal varlık ve dünya görüşü, doğaya karşı tutum, ahlaki fikirler uyum içindedir. Makale, ortak karakterlerin – zeki yaşlı bir adam, yardımsever bir çocuk, kötü bir güce karşı çıkan kahramanların imgelerinin – farklı ulusların eserlerinde benzer bir karaktere sahip olduğunu analiz ediyor. Bu topluluk, Türk halklarının tarihsel-kültürel bağına, dilsel ve folklorik sürekliliğine tanıklık etmektedir. Araştırmada, Türk halklarının çocuk edebiyatının sadece ulusal ölçekte değil, aynı zamanda geniş Türk medeniyeti çerçevesinde de dikkate alınması gereken önemli bir manevi miras olduğu ortaya çıkıyor. Bu ortak özellikler, çocuk edebiyatının eğitimsel ve bilişsel potansiyelinin arttırılmasında ve halklar arasındaki kültürel diyalogun güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Türkçe konuşulan ülkelerin folklorunda ve yazılı edebiyatında bulunan çocuklara yönelik eserlerde benzer temalar, karakterler, eğitim amaçları ve sanatsal yaklaşımlar izlenebilir. Özellikle herkes kahramanlık, dürüstlük, çalışkanlık, doğa sevgisi gibi değerlerle karakterizedir. Ayrıca atasözleri ve masallardaki benzer yapı ve imgeler bu halkların kültürel köklerini yansıtmaktadır. Makale, Kazak, Kırgız, Özbek, Türk, Azeri ve diğer Türk halklarının çocuk edebiyatındaki benzerlikleri somut örneklerle ele almaktadır. Araştırma sonucunda Türk halklarının ortak manevi mirasının ve edebi bağlarının çocuk edebiyatı aracılığıyla nasıl korunduğu ortaya çıkıyor.

Anahtar Kelimeler: Türk halkları, çocuk edebiyatı, ortak özellikler, folklor, yetiştirme, masal, kültürel bağlar.

COMMON FEATURES IN CHILDREN'S LITERATURE OF THE TURKIC PEOPLES

Annotation

This article discusses the common features of children's literature of the Turkic peoples on the basis of the historical and comparativist method. In the literary heritage of Turkic-speaking countries for children, a common worldview, principles related to the upbringing of generations, fabulous characters and plot structures are clearly traced. The article provides a comparative analysis of

⁷³ PhD doctor Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan, gulnurbelgibaeva@mail.ru

⁷⁴ zh. candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Alfraganus University, Tashkent, Uzbekistan

examples of Kazakh, Kyrgyz, Uzbek, Turkish, Azerbaijani and Tatar children's literature and shows their ultimate cultural and spiritual harmony. Examples of folklore of the Turkic peoples, such as fairy-tale, mysterious, misleading, proverbs and sayings, form the basis of children's literature. In these genres, such common educational values as heroism, Justice, hard work, respect for the eldest and dignity for the youngest are widely reflected. In addition, proverbs and educational poems Echo national identity and worldview, attitude to nature, and moral ideas. The article analyzes the images of common characters – a smart old man, a well – willed child, a hero who opposes evil forces-presented in the works of different peoples with a similar character. This commonality proves the historical and cultural connection, linguistic and folklore continuity of the Turkic peoples. The study reveals that children's literature of the Turkic peoples is an important spiritual heritage, which should be considered not only within the National, but also within the framework of the vast Turkic civilization. These common features play an important role in increasing the educational and cognitive potential of children's literature, as well as in strengthening cultural dialogue between nations. Similar themes, characters, educational goals and artistic approaches are observed in children's works, which are found in the folklore and written literature of Turkic-speaking countries. In particular, such values as heroism, honesty, hard work, love for nature are inherent in everyone. In addition, similar structures and images in Proverbs and fairy tales indicate the cultural roots of these peoples. The article discusses the similarities in children's literature of the Kazakh, Kyrgyz, Uzbek, Turkish, Azerbaijani and other Turkic peoples in comparison with specific examples. As a result of the study, it is determined how the common spiritual heritage and literary ties of the Turkic peoples are preserved through children's literature.

Keywords: Turkic peoples, children's literature, common features, folklore, upbringing, fairy tale, cultural communication.

INTRODUCTION

Turkic peoples are a group of ethnic groups living in different parts of the world, with common historical roots and similar language and culture. The formation of peoples belonging to the Turkic world is inextricably linked with centuries-old ethnic, political and cultural processes. The worldview, spiritual values and traditions of these peoples are intertwined and intertwined. Such commonalities are most clearly manifested in folk art, including children's literature. Children's literature is an important spiritual tool aimed at forming the worldview of the younger generation and instilling moral and ethical principles. The children's works of each people, in addition to reflecting its national identity, also convey common moral principles. Common motives in children's literature of the Turkic peoples are one of the most important factors proving the historical and cultural integrity, worldview harmony of these peoples.

The main part

Common motives are themes, images and plots that are repeated in the literature of different nationalities, are similar in content, structure or idea. Such motifs are often found in the folklore of the

Turkic peoples – fairy tales, songs, proverbs and legends, as well as in modern children's literature. They promote such ideas as: heroism and heroism, ingenuity and justice, kindness and charity, harmony with nature, compassion for animals. This article analyzes such common motives in children's literature of the Turkic peoples – Kazakh, Kyrgyz, Uzbek, Turkish, Azerbaijani, Tatar and Bashkir peoples, examines their content features and educational significance in detail. In addition, attention is also paid to the place of these motives in the National worldview and their significance in modern times. In the children's literature of the Turkic peoples, there are common characters and images that are often found in folklore and fiction works. These characters have been transmitted by word of mouth for centuries, becoming one of the main means of conveying the worldview, national values, dreams and ideals of the people. Their image has a huge impact on children from a cognitive and educational point of view.

1. Aldar Kose / Aldar / Koshkarbay This image is a symbol of laughter and ingenuity, the struggle for justice. The image of Aldar Kose is found in Kazakh, Uzbek, Turkmen and Kyrgyz folklore under different names. He is described as a righteous character who deceives the greedy rich, evil judges and stands on the side of the poor and common people. In children's versions, it is presented as a positive image that comes out of a difficult situation with ingenuity, does not harm anyone, but opposes injustice. For example, in Kazakh literature — Aldar Kose, in Uzbek folklore — Koshkarbay, and in Turkish fairy tales—the image of Nasreddin Hoca performs a similar function.

2. Heroes: Ertostik, Kobylandy, Manas Heroic epics are also a common phenomenon in all Turkic peoples. Ertostik is a fictional character in a Kazakh fairy tale. He faces adversity and fights for justice. Kobylandy batyr is the image of a warrior, a brave hero who protects his country. Manas batyr in the Kyrgyz people's epic "Manas" is also a hero who fought for the freedom of the people. Azerbaijani epics " Koroglu", Tatar" Idegey", Bashkir" Ural batyr " also contain common heroic motives in this direction. These characters play an important role in instilling in children such qualities as patriotism, heroism, loyalty.

3. Funny animals: Fox, Wolf, Bear In the fairy tales of all Turkic peoples, the educational content transmitted by animals is very rich. Fox-usually portrayed as a cunning, resourceful character. With his tricks, he manages to escape from the powerful, sometimes deceiving them. Wolf-often seen as a symbol of greed and evil. Bear-sometimes naive, sometimes strong, but lazy is described in the video. Through the image of animals, it is intended to teach children the norms of behavior, showing the difference between good and evil, reason and stupidity, justice and evil.

4. Parent, elder characters In folklore works, wise old people, Mother's kindness, father's severity are often seen as the main figures of upbringing. Through these characters, ideas such as respect for

elders, assessment of family values, interpretation of the continuity of generations are instilled. For example, the images of the wise old woman and the old man in Kazakh fairy tales "Aksakal", the Kyrgyz fairy tales "Aksakal", the Tatar fairy tales share this same motive. Thus, the common characters and images in the children's literature of the Turkic peoples are evidence of the spiritual connection between nations. They are an important tool in raising children, instilling moral qualities and conveying the folk worldview. One of the most important features of the children's literature of the Turkic peoples is its pronounced educational orientation. Examples of ancient folklore and works of modern children's literature serve as the main means of educating the generation. In these literary works, the life experience of the people, moral principles and norms of public morality are artistically reflected and presented as an example to the younger generation. Educational motives are ideas of normative and ethical content found in children's literature, that is, distinguishing between good and bad through the actions of characters, instilling correct behavior, instilling life values. In the folklore heritage of the Turkic peoples, these motives are given a common character. For example, in the Kazakh fairy tales "Ayaz bi", Kyrgyz fairy tales "orphan boy", Uzbek fairy tales "Hassan and Husan", such qualities as humility, Justice, Patience, respect for parents are glorified.

1. Glorify honesty and hard work In the children's literature of the Turkic peoples, work is shown as one of the main values. Only through work can a person achieve success in life and gain respect. A diligent child is a character who wins to the last in a fairy tale or story, and a lazy one, who runs away from work, often loses. For example:

- In the storyline of the Kazakh fairy tale "Enbekle er küzer", work is depicted as the main task of a person.
- In Turkish literature, hard work is also glorified through works for children such as "Çalışkan Ari" (Çalışığı Ara).
- Uzbek fairy tales show the importance of a simple working person through the images of a farmer and a farmer.

2. Respect for the eldest, care for the youngest Family, kinship relations occupy a special place in the literary heritage of all Turkic peoples. These relationships are expressed in respect for children, respect for elders, and care for siblings.

- In Kazakh literature, the upbringing of grandparents, receiving the blessing of the eldest is represented as a sacred tradition.
- In Kyrgyz fairy tales, the child's mind is guided by the advice of elders.

- In Azerbaijani and Tatar fairy tales, family unity, understanding between relatives is highly valued. Such motives have been preserved even in modern children's works. Through them, the child grows up with a sense of family responsibility.

3. Disgust for loyalty and betrayal of a friend In the works of the Turkic peoples for children, friendship is one of the constant motives. A true friend will lend a hand in a difficult moment, and a traitor will be depicted as a symbol of mistrust and evil. For example:

- The fairy tale "The Lion and the mouse" in Kazakh folklore is a symbol of friendship and charity.
- In Uzbek literature, proverbs such as "your trusted friend will betray you" have become the basis for creating plots in works.
- In Turkish fairy tales, loyalty to a friend is one of the main qualities of a hero.

4. Respect for parents and the value of the family The family is one of the most important social institutions in the Turkic worldview. In the literature of the Turkic peoples, the relationship between the child and the parents, the kindness of the mother and the care of the father are often described.

- In Kazakh folklore, such concepts as "do not say a heavy word to your mother", "a father – Askar tau" are presented in artistic images in works.
- In Bashkir and Tatar fairy tales, the mother's mind and mercy, the example of the father, are presented as the main directions.
- In Kyrgyz literature, respect for parents is one of the main ideas. This motive is especially deeply revealed in works about orphans.

5. Caring for nature and caring for animals Environmental education-occupies a special place both in traditional folklore and in modern children's literature. By protecting nature, empathizing with animals, a person learns to take responsibility for his environment.

- In Kazakh fairy tales, a bird communicates with a person, gives advice, and sometimes comes to the rescue of the hero. It conveys the idea of harmony between nature and man.
- In Kyrgyz, Uzbek and Turkish literature, the idea "a good person is a person who is at peace with nature" is promoted. For example, in fairy tales with the participation of a Fox and a wolf, human behavior is tested through the actions of animals, the difference between good and bad is shown. Educational motives in children's literature of the Turkic peoples are a reflection of the spiritual and cultural worldview of the nation, which has developed over the centuries. These motives include not only national values, but also the principles of universal morality and virtue. Therefore, educational ideas in children's literature are a sure way to instill in the younger generation the qualities of spiritual purity, morality and patriotism. In children's literature of the

Turkic peoples, the motive of heroism and heroism is one of the most important and widespread artistic motives. Heroism is not only a military feat, it is a combination of such qualities as love for the country and land, the struggle for justice, selflessness, strength of spirit, loyalty to the family, people and descendants. This motif has been found in various forms, from folklore epics to modern children's literature, contributing to the sowing of the seed of national spirit and patriotism in the minds of generations.

1. The image of epic heroes

The golden treasure of the spiritual heritage of the Turkic peoples is epic poems. It depicts the struggle of the people for the formation of a country, protection from external enemies, resistance to social injustice through the images of heroes. The heroes of these epics are condensed in literary versions for children, and their qualities of courage, fortitude, justice, patriotism are presented as examples.

Examples:

- In Kazakh literature – such fairy-tale and epic heroes as Kobylandy batyr, Alpamys batyr, er Tostik. They are personalities who protect their people from the enemy, have become symbols of justice and honor.
- Kyrgyz epic-The Song of Manas is the most outstanding example of a heroic epic. The feat, wisdom, service of Manas to the country are transmitted in children's literature through small versions.
- In Tatar folk literature – Idegey batyr, Ural batyr (this epic is also present in the Bashkirs) – symbols of the struggle for the protection of freedom and freedom of the people.
- In Azerbaijani folklore – The Epic of Koroglu. He is a poet and hero who fought against unjust power, defended the weak.
- In Turkish literature-epic characters such as the book of Dede Korkyt and Hero Korkyt, Bamsy Beyrek. These heroes are formed in the child's mind as an example of serving the country, fighting for justice and being a real person.

2. Heroism as a personality trait The image of a hero is often depicted not only as a male-hearted warrior who opposes the enemy, but also as a person with high moral qualities. He helps the weak, protects against injustice, sympathizes with his people. Heroism is often characterized by the following characteristics:

- Not afraid of trouble
- Take responsibility
- Honesty and Justice

- Be loyal to a friend, be hostile to an enemy
- Protection of the native land, compassion for the country In children's literature, these qualities are transmitted through an artistic image, leading the reader to be like it, to instill the same values.

3. Heroism in the image of a girl In the fairy tales of the Turkic peoples, heroism is not only a characteristic feature of boys. Female personalities are also sometimes portrayed as heroic, sometimes smart, country-protecting personalities. For example:

- The images of Gulbarshyn, Kurtty in the Kazakh fairy tale are distinguished by their intelligence and contribution to heroism.
- The image of women also plays an important role in the Kyrgyz Epic Zhanysh-Baish.
- In Turkish literature, Nene Hatun is the image of a historical heroine who gave her life for the motherland. Such images teach girls spiritually and encourage them not to be defenseless, but to be free, brave, educated, courageous.

4. Heroism in modern children's literature In the children's literature of modern Turkic peoples, the heroic motive continues. In these works, the characters show heroism in a modern environment – school, family, society:

- helps the weak,
- defies the lie,
- fights with an unfair teacher or classmate,
- intervenes in environmental issues. For example, in the works of such authors as Saken Seifullin, M. Alimbayev, U. Turmanzhanov in modern Kazakh children's literature, the theme of heroism and heroism is also reflected pedagogically. Modern children's writers in Turkey, Uzbekistan, Kyrgyzstan also often turn to this motif in the name of preserving the national spirit and glorifying the country. The motive of heroism and heroism is one of the main ideas in the literature of the Turkic peoples, which has been going on for centuries. It is not only an epic character, but also a spiritual foundation full of educational content. Through the image of heroism in children's literature, the younger generation recognizes the past of their people, is brought up to love their country, land, be fair, and be moral. Thus, heroism is a mirror of the essence of the nation, and literature that conveys it is a reliable means of Education.

CONCLUSION

The presence of common motives in children's literature of the Turkic peoples is a clear confirmation of their spiritual and cultural connection. These similarities arise not only from historical roots, but also

from similar worldviews and educational positions. These motives in children's literature play an important role in the upbringing of generations.

USED LITERATURE:

1. Kazakh folk tales. - Almaty: "Atamura", 2010.
2. Kyrgyz El zhomoktoru. - Bishkek: "Turar", 2015.
3. Azerbaijani folk tales. - Baku, 2013.
4. Türk Masalları Antolojisi. – İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.
5. Anthology of Bashkir children's literature. - UFA, 2016.

ORTAOKULDA GELİŞİMSEL BİYOLOJİ DERS ÇALIŞMASI YAKLAŞIMININ ÖNEMİ

Mambetova Lazzat⁷⁵, Tlegenova Kulaisha⁷⁶,

ÖZET

Bu makale, lisede biyoloji öğretiminde gelişimsel öğrenme teknolojisi çerçevesinde lesson stady (Ders Çalışması) yaklaşımının önemini ele almaktadır. Modern eğitim sisteminde, öğrencilerin eleştirel düşüncesinin geliştirilmesi, araştırma becerilerinin oluşturulması ve konuya olan ilginin artması acil sorunlardan biri haline gelmektedir. Bu bağlamda ders stadyumu, öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerini, öğretim yöntemlerini geliştirmelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlayan etkili bir metodolojik yaklaşımdır. Makale, Lesson stadyumu'nun yapısını, aşamalarını ve biyoloji dersine nasıl entegre edileceğini ayrıntılı olarak analiz ediyor. Yazarlar, pratik dersler sırasında öğrencilerin aktivitesinde ve bilişsel ilgisinde bir artışa, bilimsel terimlerin asimilasyon seviyesinde bir artışa ve pratik becerilerin oluşumuna dikkat çekmektedir. Ayrıca derslerin ortak planlanması, öğretmenlerin gözlemlenmesi ve yansısı yoluyla öğrenme kalitesinin iyileştirilmesi de gösterilecektir. Çalışmanın sonuçları, gelişimsel öğrenme çerçevesinde lesson-stadi yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin öğrenme başarılarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki becerilerinin güçlendirilmesine katkıda bulunduğunu kanıtlamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin modern gereksinimlerini karşılayan işbirlikçi bir profesyonel topluluk oluşturma temel olarak önerilmektedir Kazakistan Cumhuriyeti'nde eğitim çerçevesinde gelişen araştırma topraklarının derinleştirilmesi ve yabancı atölyenin etkin kullanımının öğretilmesi. Pilot okullar, araştırmalarını mevcut ikili nitelikteki araştırma türleri hakkında bilgilendirerek yapmalıdır. İki popüler "eylemde araştırma" türünü ayırt edebiliriz : 1. Japonca ders çalışması çalıştay "Ders çalışması" ; 2.İngilizce faaliyetlerin incelenmesi için bir temel olarak "Eylem Araştırması" projesinin alınmasına yardımcı olmak. Araştırmamızın temelini oluşturan Japonca versiyonu. Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki açık ders algoritmasına çok benziyor. Öğretmenler dersi incelemek için aynı adımlar kullanılır, sadece çalışma özel bir amaç, sonucun mevcudiyeti gereksinimi ile ayırt edilir. Öğretmen ve öğrenci için "Ders çalışması" dersinin öğrenilmesinin önemi ve sonuçları, öğrencilerin öğrenme başarılarını artırmak ve engelleri tamamen ortadan kaldırmak için onu etkili bir şekilde kullanabilecekleri bir yol açmaktadır. Öğretmen şu anda yalnızca bir rehberdir, ancak niteliklerini ve metodolojik bilgilerini geliştirmek için sınırları yoktur. Dersin incelenmesi, sadece öğretmen adına değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel araştırma projelerini desteklemek için tüm fırsat ve yetenekleri geliştirmeleri için değerli bir gerçektir.

Anahtar Kelimeler: "Ders çalışması" ders çalışması, gelişimsel öğrenme, biyoloji dersi, ortaokul, mesleki gelişim, ders çalışması, aktif öğrenme, birlikte çalışma, öğrenme kalitesi, yansıma.

⁷⁵ Candidate of Agricultural Sciences, Senior Lecturers, Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan, lazza.2019@mail.ru

⁷⁶ Candidate of Agricultural Sciences, Senior Lecturers, Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan, guni_2005@mail.ru

IN THE DEVELOPMENT OF BIOLOGY LESSONS IN HIGH SCHOOL IMPORTANCE OF THE LESSON STUDY APPROACH

SUMMARY

This article discusses the importance of the Lesson study approach in the context of advanced learning technology in teaching biology in high school. In the modern education system, one of the most pressing issues is the development of critical thinking, the formation of research skills and increasing interest in the subject of students. In this context, lesson Stadi is an effective methodological approach that allows teachers to develop professionally, improve teaching methods, and create a learning environment adapted to student needs. The article analyzes in detail the structure, stages of the lesson Stadi and the ways in which it is integrated into the biology lesson. The authors note an increase in the activity and cognitive interest of students in the course of practical training, an increase in the level of assimilation of scientific terms and the formation of practical skills. In addition, an increase in the quality of teaching is demonstrated through joint Lesson Planning, Monitoring and reflection by teachers. The results of the study prove that the effective application of the lesson Stadi approach in the framework of developmental learning contributes to increasing the academic success of students and strengthening the professional skills of teachers. This approach is proposed as the basis for creating a joint professional community that meets the modern requirements of Education To deepen the research area that is developing within the framework of education in the Republic of Kazakhstan and to learn how to effectively use a foreign workshop. Pilot schools provide information on the types of research that are actually Dual in nature and make their research necessary. We can distinguish two popular types of "practical research": 1. Japanese lesson study workshop "Lesson study" ; 2. assistance in obtaining the English action research project as a basis. The Japanese version that served as the basis for our research. It is very similar to the algorithm of open lessons in the Republic of Kazakhstan. For the study of the lesson by teachers, the same steps are taken, only the study is distinguished by a special purpose, requiring the presence of a result. The essence and results of the lesson study "Lesson study" for the teacher and student are to open the way that students were able to effectively use in order to increase their academic achievement and completely eliminate obstacles. Currently, the teacher is only a guide, but there are no boundaries for improving his qualifications and methodological knowledge. The study of the lesson is not only on the part of the teacher, but also the fact that the student develops all his capabilities and abilities, is worthy of being the basis of individual research projects.

Keywords: "Lesson study" lesson study, developmental learning, biology lesson, high school, professional development, lesson study, active learning, collaborative work, teaching quality, reflection.

INTRODUCTION

We hope that our research work will have an impact on the increase in the possibilities of using it as a tool and guide Beacon that can only be used.

The purpose of the work: to replenish the number of methodological aids for general secondary schools by sequentially analyzing the features and advantages of the research project "Lesson study"- in biology lessons developed within the framework of "practical research" in accordance with the requirements of modern schools. Improving students ' academic performance

In this regard, the tasks set for the purpose of performing the work are:

1. study of the nature of "actual research".
2. description of the correlation of the research project "Lesson study" between open lessons.
3. analysis of the course of the lesson in order to improve the educational achievements of students in biology lessons.

Novelty and practical significance of the work:

In the results of the conducted research, students fully master the goals of learning by improving their learning methods, accompanying the differentiation work through the study lessons "Lesson study".

The methods used in the work were described: differentiation method or differentiation, determination of correlation, psycho-physiological methods. In the course of this work, the essence and common relationship of modern technology of biology and ICT, the interaction of students and the teacher, along with the methods of studying the lesson, new approaches were used, especially methods for determining the criteria characterizing the assessment, were often reflected.

The results of the study: conclusions from the results of the workshop on the part of educational organizations are drawn up and applied, interventional research, the right to manage the classroom, the basis of a certain problem is to continue the study until a positive solution is found, the result is to conduct research workshops in the direction of teaching and learning in accordance with the "Lesson study" approach.

Object of study: development of the research project "Lesson study" at it school-Lyceum No. 9. Materials corresponding to the research topics of students ' works and teachers.

Students of it school-Lyceum No. 9 are people of comprehensive search, but they also have individuals who have chosen the Natural Science direction and the humanitarian, technical direction. So it was found that biology classes involve working with individuals who are unable to fully articulate terminology and who have difficulty in speaking the academic language, writing skills, and establishing continuity of the mutual subject.

Topics that will be the basis of research in biology:

- use of differentiation tasks;
- development of students' writing skills in the academic language;
- Follow the CLIL strategy (trilingualism) ;
- development by modern methods and methods.

If we consider the possible problematic aspects of the teacher's practice:

- Educational process (methods, technologies and approaches used, work with motivation).
- Educational program (the effectiveness of resource support, the principles of structuring the program and their coordination with the state requirements for the required amount of knowledge in subjects)
- School environment ,culture (moral and moral values of teachers, interaction between teachers, the development of a reflexive culture and culture of trust, leadership qualities).
- Communication of parents with school life (participation in meetings, school events, interaction).

Currently, the Lyceum has several focus groups of subject teachers working on the implementation of the lesson study approach. Focus groups come together on a research issue and their composition may vary depending on the need.

If we talk about the main types of work that are most often used by Lyceum teachers: critical thinking (strategies, methods), group work, pair work, active teaching methods, dialogue learning.

During the study, we observed the following results of improving the professionalism of teachers (based on the self-expression of 20 participating teachers):

- formation of students' understanding of how they learn;
- strengthening cooperation at work;
- development of control reflexive skills and abilities;
- creating a collaborative environment in the team.

"Why am I doing this and what did it give me? teachers working under the motto "" Have a desire for self-expression and the ability to answer these questions.

During the organization and conduct of the study of the lesson, teachers noted the following difficulties::

- find a single time for the entire focus group for joint planning, time for subsequent meetings;
- preparation of questions for students;
- selection of the competition format;

- constructive discussion of the results of the lesson study.

Well, among the positive aspects noted the following:

- teachers have the opportunity to think carefully about each stage of joint lesson development;
- during each cycle, teachers conduct close monitoring with a student of different levels;
- helps to confirm or refute the assumptions made regarding the expected results of the student.

The opinion of colleagues is that this approach allows teachers to conduct one lesson, observe a flaw in the lesson, make adjustments to the lesson plan and improve it further. It was determined that the methods used allow us to identify the pros and cons, see and analyze how appropriate they are at a certain stage of the lesson.

The research lesson consists of a specific goal, methods, result and final parts. In general, the study of students of the same class is clearly visible from the picture. Images are placed as evidence of the three cycles. For their organization, five steps are formed [1; 2; 3].

The first step is to contact the school administration.

To conduct the research project "Lesson Study" within the walls of the school, a special group of observers is created by the management, a special fund is accumulated.

The group controlling and organizing the workshop of the research project "Lesson Study" appoints the secretary and chairman or chairperson of the list of teachers who are required to conduct the study by means of a special protocol. A group of researchers at the beginning of the year fixes topics, builds classes according to the schedule, sets the time. Observers are assigned to each subject. After each lesson, a report was given and a plan for the next lesson was discussed through the protocol.

The second step is "planning"

The group that approved the topic "Lesson Study" conducts a differentiation lesson in order to study the pre-selected class, draws up a plan based on the results of this lesson. For a comprehensive analysis of the plan, the researcher forms a board of the group, a protocol is drawn up and a re-plan is drawn up taking into account suggestions and errors. For a deeper study of the research topic, it is possible to invite teachers and colleagues from outside to participate in this field, teachers of other schools as observers. The Observer's thoughts are differentiated and the lesson plan stabilizes as much as possible.

The third step is "control". The control group of the workshop of the research project "Lesson Study" monitors the records of students during the lesson, their research, and monitors the success of each student. What observers pay attention to during the lesson:

- clarity of the purpose of the lesson;
- the teacher's method of attracting the attention of the student to himself;
- students express their thoughts clearly and clearly;
- the method of drawing up tasks that require critical thinking and the ability of students to perform them;
- specificity of the teacher's work with the board;
- ability of the teacher to correctly organize the features of cooperation of students;
- the level of systematic use of modern techniques by the research teacher;
- assessment level through resources that include formative assessment elements, student capabilities;
- correct work of students with keywords;
- the presence of deep work with tasks at the level of knowledge, understanding, synthesis;
- teacher feedback;
- the correct orientation feature is fully recorded.

The supervisory group should not forget that only the student's actions are monitored.

The fourth step is "discussion". During the discussion, the research teacher answers a questionnaire that is asked by observers.

As a survey of observers:

- determining the reason for choosing a lesson
- description of the reason for choosing a class
- the level of correct submission of feedback to the student's questionnaire is considered.

The discussion time can take 1-1.5 hours, the activities to be carried out in this interval are described in Table 6.

The fifth step is "report". In his ProjectThe researcher notes the effective points of the actions performed for the class and for the school, considers the possibilities of improving the points of development.

Version of the report from the course of the " Lesson Study " process:

- the role of the teacher and the role of the student
- lesson specification
- result of the discussion
- the results of the first lesson and the last lesson.

Table 1-moment of discussion

2 minutes	Create a group
3 minutes	Share your opinion via a sticker
30 minutes	Moments of rational origin of the teacher and suggestions for improvement are recorded, discussed
25 minutes	Provide an approach that meets the teacher's development needs
30 minutes	Creating the final result

Lesson Study activities are attended by a team of teachers who plan, work together, monitor, analyze learning and teaching together, share general conclusions, and record their opinions and control results on paper. Lesson Study in sequential work, teachers increase the number of methods used in educational practice and improve it.

Let's look at the following opinions of researchers on the answers to the questions of what is the effectiveness of the Lesson Study approach and what it gives teachers:

- * see more clear, diverse and detailed evidence of children's learning than on a daily basis;
- * see the difference between what should happen in the course of teaching children in the teacher's opinion, and what is really the situation;
- * understand how to plan learning in such a way as to meet the needs of students as much as possible as a result;
- * Implement Lesson Study within the network community of teachers, the main purpose of which is to help students learn and promote the professional development of team members [4; 5;6];
- * Helps to apply Lesson Study features in their teaching practice.

From the beginning of December 2022 to mid-March 2023, teachers of the school-Lyceum conducted a number of classes. During this period, two Lesson Study cycles were conducted. The teachers involved in the research process first looked at the study models of Pete Dudley and Toshie Chichibu lessons. During the discussion, it was decided that teachers would decide to study the lesson and rely on the Pete Dudley model, because it was more suitable for our education system. Figure 1 shows the progress of the research group in the form of a diagram.

Effectiveness of "Lesson Study" in biology

On December 10 of the academic year, a research lesson in biology was conducted in the direction of "Lesson Study".

The reason for choosing a class was low academic achievement in the first quarter of the school year. That is why, in order to identify sources of interference with the educational goal, the teacher decided to start a study.

The study of the lesson also made it possible to highlight the main aspects in teaching, as at the bottom:

- Weak motivation for students of the 10th grade to study;
- Prevalence of rigidity and isolation of individual students of the 10th grade;

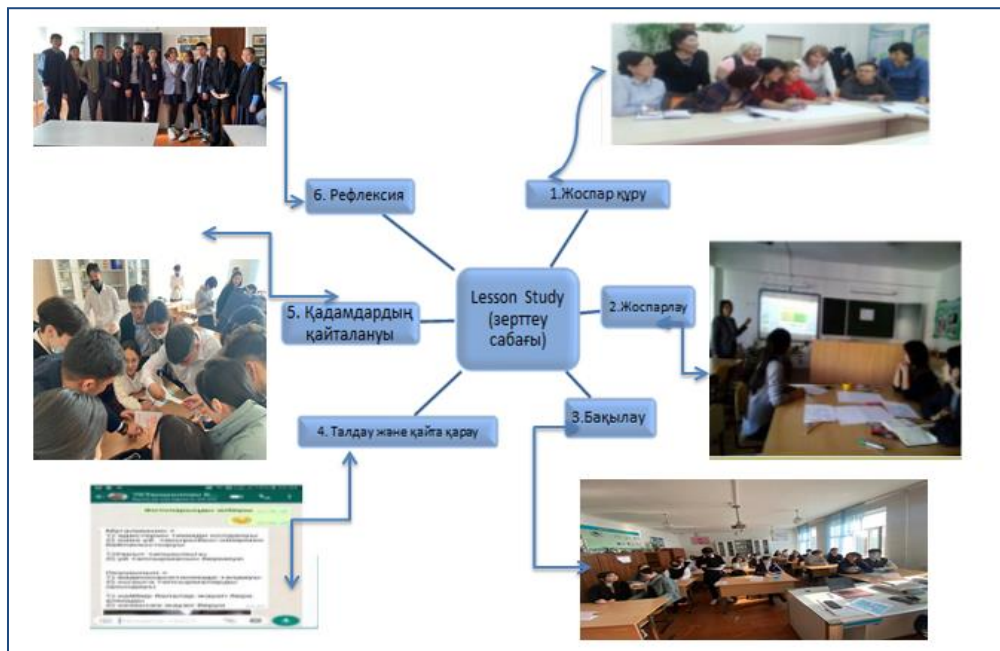


Figure 1-diagram of the implementation of the lesson study of the research group

- the manifestation of the inability of students in the classroom to listen and hear others, including themselves;
- insufficient acquisition by teachers of the skills of control and self-analysis;
- low ability of teachers to diagnose and predict results.

The specific topic is "development of students' free writing skills in the academic language".

Expected results when organizing lessons "Lesson Study":

- * regulation of the direction of students;
- * ability to work with keywords, describe charts with specific parties;
- * evaluation through differentiation tasks, presentation of a concept;
- * improving mutual learning;
- * ability to describe academic language fluently.

Since the "lesson study" project consisted of an ordinal triple cycle, the first lesson was carried out after planning, discussion, consultation steps.

Students of levels a, B, and C were selected for the "Lesson Study" (Table 2).

Table 2-characteristics of students of categories A, B, C

Student	A	B	C
Description	He was looking for answers, identifying unsolvable questions. He was able to use his knowledge in performing creative tasks, drawing up cognitive schemes	He was able to effectively apply the acquired knowledge and work with reference drawings; - Was able to work with additional resources and develop a strategy for self-education	Was able to work with the given text; - Answers general questions, works on mistakes, is motivated to work on oneself

In January of the academic year, the first lesson "classification of leukocytes" was held. The lesson began with the organizational stage. The repetition of the past was carried out using the "Write Around" method, students were able to conduct mutual assessments and draw conclusions. Using the "starter" method, a new theme was described [7; 8; 9].

During the lesson, a video "on the composition of blood" was shown, and keychains were worked out. The theme has established a connection with the secrets of real life. The group discussed the types of leukocytes: basophil, eosinophil, neutrophil, monocyte, macrophage, lymphocyte for differentiation of pupils. Students made assessments and corrected errors.

Features of the first lesson: students' cooperation, assessment, research direction were clear. However, in the course of working with keywords, the researcher was warned by observers that he would resort to the help of a teacher. When planning the lesson of the next cycle, the presence of a task to differentiate this point was considered as a requirement.

This is because the "question loop" method was used in order to recall previous knowledge and connect it with a new lesson. Each student answered the questions, taking the level questions, which were written on paper and hung on the blackboard. Such questions caused difficulties for students of the B and C levels, they could not reveal their meaning and answer.

The A-Level student was active during the lesson, answering the questions given during the "question loop" method, although there were minor difficulties in analyzing the level questions.

The reason we took control of the A-Level student was that he was among the class leaders, although he had a reading accent, seemed to be a responsible, active student in the classroom, but there was a low level of communication skills among classmates.

In the process of answering level-level questions, a student at Level B actively participated in the lesson and sought answers to questions, but in achieving the goal, such difficulties as the use of knowledge on previous topics were observed.

It was observed that the C-Level student had difficulty remembering knowledge on previous topics in the analysis of level questions and was very low in activity.

The theme of the first lesson of the second cycle was "physiological stages of human development". Characteristics related to the postembryonic and embryonic periods were transferred to the medium, students identified pairs by identification. In order to improve the skills of writing in the academic language, students were required to formulate questions at the level of synthesis and application. Students began to ask questions related to real life.

The second cycle was the theme of the second lesson - "food chain in the population". When planning, the disadvantages and advantages of the previous lessons were remembered. Using the "gallery" method, students made a study. The teacher was pleased that he was able to see the results in the results of the ES and ES.

Our goal in conducting a lesson study is to teach students to apply their knowledge in the right place using interactive technologies with the study of the lesson. Together with my colleagues, planning sequential classes, we aimed to increase the metasana of students by applying group work to students of the 10th "G" Class.

The report on Cycle 2 was compiled. The research event "Lesson Study" has come to an end, the goal has been achieved. Table 3 shows that the features of the subscription between the first lesson and the last lesson of the student's work have a high arrow.

Table 3-10th grade. Dynamics of performance of students of levels a, B, C

Student	I-Quarter, percentage	II quarter, percentage	III-quarter, percentage	Teacher
A	85	88	86	Researcher
B	75	79	82	
C	70	75	83	

Students of the ABC category are shown in biology in the diagram of the indicators of the state of emergency, a student of Category A has a uniform reading indicator, and a student of Category C in the diagram shows a relative increase in academic achievement for 1.2 quarters. The academic achievement of a student of Category C is increased to the indicator of a student of Category B. There is evidence that the goal of the Lesson Study classes has been achieved, but it has been suggested by observers that students in categories C and B still need to improve their subscription levels.

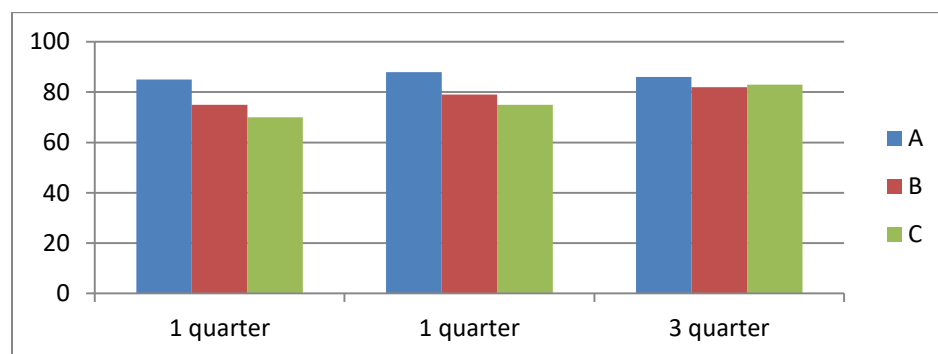


Figure 2-10 class. Performance indicators of students of levels a, B, C

The effectiveness of the Lesson Study project in the classroom:

- * Take into account the cognitive characteristics of the student, universal assessment, control, mastery of advanced learning methods;

- * Development of teaching methods and learning features of the teacher;

* Ability to make the most of effective resources in learning, taking into account the abilities of students;

* "Lesson Study" to be able to optimally use the experience in the course of the study in their lessons.

According to Table 4, from the results of the analysis of the set of lessons, we can see how effective the research process was. From the increase and decrease in the number of repetition frequencies in identifying positive and negative actions, it can be seen how much the observational skill of teachers has increased [10; 11; 12; 13].

Table 4-results of the analysis of the stages of the series of lessons

Character	"+"	Frequency of repetitions		" - "	Frequency of repetitions	
		1 cycle	2 cycle		1 cycle	2 cycle
The teacher action	Effective use of strategy, game form of work. Using interactive methods in the classroom	6	5	According to the results of the pair work, no analysis was carried out	1	
	Ability to organize the lesson process	1	3	Clear instructions are not enough	1	1
	Implementation of the four skills		1	Inability to listen to the student to the end	2	1
	The effectiveness of the developed tasks	1	5	There was no time to spend certain stages of the lesson	2	
	Implementation of feedback	1	2	Excessive actions of the teacher	4	3
	Effective use of time		2	Diversification of level tasks	1	

	Implementation of individual, pair, group work	1	3			
		10	21		10	5
Student action	The students gave detailed, open answers.	1	11	Some students did not attend classes	5	3
	Mutual cooperation in groups	5	7	Some did not have time to complete test tasks, fill out the schedule	3	1
	Each stage of the lesson was evaluated by the students themselves	1	2	There were difficulties with the completion of homework	2	1
	Students worked with interest using ICT	3	6	Not knowing the rules, instructions	2	
	The tasks are compiled taking into account age characteristics	2	4	During the formation and protection of the poster, listening and speaking skills are reduced.	5	3
		12	30		17	8

From the results of the analysis, facts were clarified that teachers had not previously paid attention to. In addition, it is observed that the errors made in the first cycle have decreased in the second cycle.

From the data of Table 4, you can see the relative quantitative ratio of positive and negative actions of teachers in the learning process in Figure 3, and in Figure 4 you can see the relative quantitative ratio of positive and negative actions of students in the learning process.

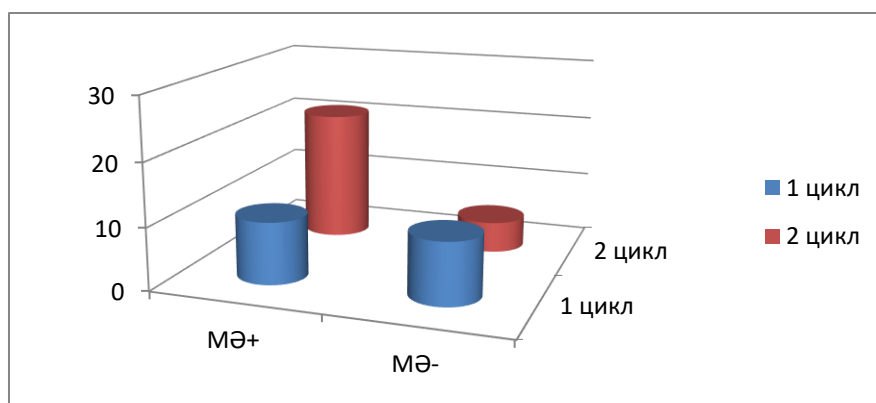


Figure 3-relative quantitative ratio of positive and negative actions in the learning process.

According to the results of both cycles, positive dynamics can be noted in both teaching and learning. In the educational process, there is a decrease in the number of shortcomings, errors, inaccuracies.

Where:

"MA+" percentage of positive teacher actions,

"MA -" percentage of teacher's negative actions,

Percentage of positive student actions " UM+",

"Um -" the percentage of negative actions of the student.

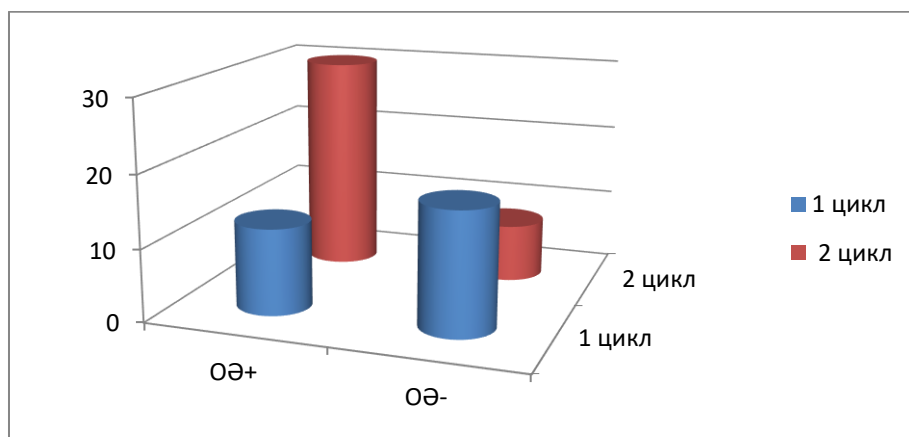


Figure 4-relative quantitative ratio of positive and negative actions in the educational process.

According to the results of the interview with students A, B, C, as shown in Table 5, it was possible to observe how to improve the lesson from lesson to lesson, students liked various classes, group, pair

and Game forms of work were welcomed. In the results of the interview, we noticed that among weak students there was an opinion "I like to learn", and weak students showed an interest in learning.

Table 5-results of interviews with students who conducted the control

№	Questions	Answers		Frequency of repetitions	
				1 cycle	2 cycle
1	What did you like the most in class, what did you need?	A	Creating a schedule, answering questions, working in pairs	1	2
		B	Performing exercises, the game "Domino", "hot Palm" work in a group	1	2
		C	Game "dominoes", working in a team	1	1
2	What did you learn? /What I could not do before, what I learned now/	A	Мен үстелді тұтқамен толтыруды үйрендім		2
		B	I could see in the text that there were different kinds of animals in certain belts.	1	1
		C	"Pyramid", performing tasks of the polar belt, helping each other	1	2
3	Which part of the lesson was the most effective?	A	Performing tasks	2	1
		B	Create a cluster by completing a task	2	1
		C	Teamwork, poster protection	1	2
4	If this lesson were repeated, what would you change, what would you add?	A	Nothing would have changed, everything would have liked, tasks would have increased	2	1
		B	I would take an active part and express my opinion, I would not change anything	3	1
		C	I would not change anything, I liked everything, I would have done all the tasks correctly	2	1

Based on the results of the interview with students a, b, c, it was possible to observe how to improve the lesson from lesson to lesson, students liked various classes, group, pair and Game forms of work

were welcomed. In the results of the interview, we noticed that among weak students there was an opinion "I like to learn", and weak students showed an interest in learning.

In the process of implementing the Lesson Study approach, there was a need to continue the joint work of teachers, because in turn, the results of the following contributions of teachers were observed:

- contribute to the sustainable growth of the quality of education and academic performance of students in the 10th grade studied;
- the emergence of students ' desire and interest in learning;
- increase self-esteem in weak students;
- with each subsequent lesson, the growing desire of teachers to work in a team, the "fear" of passing the lesson disappeared from lesson to lesson;
- perception of criticism as an exchange of their pedagogical findings, with correction in accordance with their plan;
- each previous lesson was the starting point for improving the next lesson;
- to see the teacher's gaps that did not allow him to increase the results of his activities;
- lesson planning aimed at the active activities of students during the lesson ;
- develop the ability to keep the entire process of the lesson "on the pulse", to see each student and the entire class as a whole.

Conclusion: the study of the lesson contributed to the identification of key aspects both in teaching and in learning, to eliminate which we must work through the joint activities of teachers, improving our experience both today and in the future.

Lesson study:

- non-strict script or specific content for professional development; not intended to create a repository of " perfect " lessons;
- it is not intended to be a great panacea;
- a flexible process that supports a systematic, continuous, in-depth study of what is happening in the classroom;
- designed to increase and support the activity of teachers in teaching.

The 3rd cycle of the research lesson will continue in the 4th quarter.

Conclusion. Hammersley, in 2004, developed three different comparisons of the "actual research" examination [14; 15; 16]. That is, open classes in general secondary schools, "Lesson study" research classes and workshops of scientists engaged in Special Research in the field of education compared the purpose and action studies (Table-6).

Table 6-examination "actual research"

κ/c	Traditional practice	Study lessons "Lesson study"	Education research
1	In traditional lessons, the quantitative indicator of the previous lesson is not given much importance	Teacher function in the classroom-researcher	According to the financial requirements, the researcher conducts his research
2	The teacher takes action depending on the situation in the classroom	The teacher gives importance to changes in the classroom, can only be understanding, giving reason, guiding	The study is conducted in consultation with the decision of the academic method
3	The teacher is only a component of experience	The teacher can use the results of the study from the outside in his report, resort to the help of colleagues	The study is conducted in a group, supervised by an independent observer
4	The study does not find its continuation	Interactive research, can have class management rights	The study is carried out experimentally or comprehensively analyzed
5	To achieve a result, evaluate, end with a conclusion	There will be a focus on a specific problem, the study will continue until a positive solution is found	Conducting research based on certain steps that meet external requirements
	Daily best practice	Practical training within the framework of thought	The workshop is an object of research
6	High performance the main goal	Determining the focus that negatively affects the experience	The direction for creating a theory is research <i>λεπι</i>

7	Only some teachers can meet their educational needs	The results of the workshop can be summed up and applied by educational organizations	Submit the results of the study for publication, continue the purpose of the study, authorize

Based on the comparison, we can see that the priority points of the "Lesson study" study sessions are highly valued.

"Lesson study" is a comprehensive study of the lesson, which gradually began to be introduced into the Republic of Kazakhstan in accordance with modern requirements. In the "Lesson study" project, only a single teacher has the right to conduct an individual study session, as well as a comprehensive study of the course of the lesson, drawing up a preliminary plan for the study session. Research classes can be conducted in a special class or teaching in the natural sciences, humanities. May offer colleagues and other researchers to participate in their research as observers. As a result of the first lesson, colleagues and researchers reschedule the course of the special lesson based on their recommendations and analysis. In order to fully assimilate the requests and discussions of the researcher, the three-cycle plan is re-implemented. In modern conditions, young professionals are asked to give reflection to improve the plan of their research lesson if they are in mentoring uniqueness.

The study of the lesson has contributed to the identification of key aspects both in teaching and in learning, to eliminate which we must work through the joint activities of teachers, improving our experience both today and in the future.

Lesson study:

- non-strict script or specific content for professional development; not intended to create a repository of "perfect" lessons;
- it is not intended to be a great panacea;
- a flexible process that supports a systematic, continuous, in-depth study of what is happening in the classroom;
- designed to increase and support the activity of teachers in teaching.

List of references

1. School No. 9/24 / scientific and methodological, pedagogical Journal. September-2005, p. 5-10 .

2. Chichibu, Toshiya;Kihara, Toshiyuki, (2013), "How Japanese Schools build a professional learning community by lesson study" *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 2 Iss: 1 pp. 12 – 25
3. Dudley, Pete, (2011), "Handbook of Lesson Study"<http://lessonstudy.co.uk/>
4. Fernandez, Clea; Yoshida, Makoto, (2004), "Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning", Lawrence Erlbaum Associates
5. Kolb, David; Wolfe, Donald, (1981), "Professional Education and career development: a cross sectional study of adaptive competencies in experimental learning" National Institute of Education, Washington, D.C.
6. Kuno, Hiroyuki, (2011), Conceptualizing Lesson Study as Change Management Recipe, *Teacher Professional Development: Traditions and Changes*, http://www.academia.edu/3570574/Conceptualizing_Lesson_Study_as_Change_Management_Recipe
7. Kuno, Hiroyuki, (2011), "The trends of Lesson Study in the world ", WALs expert seminar
8. Lewis, Catherine, (2002), "LessonStudy: A HandbookofTeacher-Led Instructional Change", Research for Better School
9. Lewis, Catherine; Hurd, Jacqueline. (2011), "Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction", Heinemann
10. National Association for the Study or Educational Method, (2011), "Lesson Study in Japan", Keisuishsha, Japan
11. Stigler, James &Hiebert, James, (1999), "Teaching Gap" Simon&Schuster Inc.
12. Altrichter, H., Posch, P., &Somekh, B. (2007). *Teachers Investigate Their Work* (2nded.) [Учителыисследуютсвойработу]. London: Routledge.
13. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). In Noffke, S. &Somekh, B. (Eds.*The Sage Handbook of Educational Action Research* . London: Sage
14. Carr,W.,& Kemmis, S.(2009). *Education research: a Critical Approach* [Research in the field of Education: a critical approach]. In Noffke,&Somekh, B. (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
15. Costa, A., &Kallick, B. (1995). *Assessment in the learning organization* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

16. Desimone, L., Porter, A.C., Garet, M.S, Yoon, K.S., & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy*, 24 (2), 81–112

THE EXPERIENCE OF DEVELOPING STEM COMPETENCIES IN FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS

Khadisha ABDRAKHMANOVA ⁷⁷, Roza KADIRBAYEVA ⁷⁸, Elmira ZHAPPARBERGENOVA ⁷⁹,

ABSTRACT

This article explores the development of STEM competencies in future science teachers through a pilot educational program at Zhanibekov University (Shymkent, Kazakhstan). The program includes three key disciplines: “Digital Technologies in STEM Education”, “Fundamentals of Engineering in STEM Education”, and “Project-Based Learning in the Context of STEM Education”. These courses equip students with digital tools, engineering approaches, and project-based learning methods, enabling them to apply their knowledge by designing and implementing educational projects. A strong emphasis is placed on integrating digital technologies and engineering solutions to enhance teaching quality and foster student engagement in science subjects. The study highlights the importance of interdisciplinary collaboration, allowing future educators to develop innovative teaching strategies. Based on the pilot project's outcomes, the article underscores the need for further improvements in teacher training to align with modern STEM education demands. The authors conclude that a comprehensive approach, including digital and engineering literacy, interdisciplinary teamwork, and practice-oriented teaching methods, is essential for developing STEM competencies. Additionally, fostering research skills, critical thinking, and problem-solving abilities is crucial in preparing future educators for the digital transformation of education. The findings provide insights for improving teacher training programs and advancing STEM education.

Keywords: STEM education, teacher training, digitalization, interdisciplinary collaboration, project-based learning.

1. Introduction

In an era of rapid technological advancements and digital transformation, the need for specialists with interdisciplinary expertise and problem-solving abilities is greater than ever. In this context, STEM education plays a crucial role in fostering critical thinking, engineering skills, and the capacity to tackle complex challenges through an interdisciplinary approach. **A comprehensive approach to teaching science, technology, engineering, and mathematics has become a key tool in preparing specialists who are in high demand in high-tech industries. However, the successful implementation of STEM education is impossible without high-quality teacher training, ensuring that educators can**

⁷⁷ Zhanibekov University, Physics and Mathematics faculty, Physics department, Kazakhstan, e-mail: a.khadisha58@gmail.com

⁷⁸ Zhanibekov University, Physics and Mathematics faculty, Mathematics department, Kazakhstan, e-mail: roza-1961@mail.ru

⁷⁹ Zhanibekov University, Natural Science faculty, Biology department, Kazakhstan, e-mail: elmirazhaffar@mail.ru

effectively apply modern teaching methods and integrate knowledge from various fields. As early as the first half of the 20th century, Academician V. I. Vernadsky (1989) wrote: “...We are increasingly specializing not in sciences, but in problems. This approach enables both a deep exploration of the studied phenomenon and its broader understanding from multiple perspectives.” In a rapidly evolving educational landscape, the quality of teacher training is a key factor in the successful advancement of STEM education. Traditional teaching methods no longer fully align with the demands of STEM education, which emphasizes the integration of science, technology, engineering, and mathematics. Teachers must not only master modern pedagogical techniques but also effectively apply interdisciplinary approaches, foster critical thinking, and cultivate students' research and problem-solving skills. Addressing these modern challenges requires a fundamental rethinking of teacher training approaches.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. International Experience in STEM Teacher Training

Many countries, including Kazakhstan, are making significant efforts to enhance STEM teacher training. A great example is the United States, where the government has supported STEM education through initiatives like the America COMPETES Act (*The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act*), passed in 2007. This law aimed to enhance STEM education in teacher training, modernize applied bachelor's programs, and introduce innovative teaching methods in the fields of natural sciences, mathematics, and engineering. In 2010, the law was extended, reaffirming the government's commitment to advancing STEM initiatives. In 2014, the Committee on Integrated STEM Education published a comprehensive analytical review outlining key aspects and future prospects for STEM development within the U.S. education system. The review highlighted the crucial role of STEM education in driving economic innovation and preparing a skilled workforce for high-tech industries (Committee on integrated STEM education, 2014).

Currently, universities in developed countries offer specialized programs for STEM teacher training. These programs not only provide in-depth subject knowledge but also emphasize pedagogical methodologies that prioritize practical learning. A notable example is the **University of Texas at Austin (USA)**, where STEM education is integrated with teacher preparation, enabling students to obtain a STEM teaching certificate while completing their undergraduate studies (Kelly Madden, E. D., Hollis Lowery-Moore, P. D., & Christie Bledsoe, E. D., 2016). In the United Kingdom, the **Teach First** program provides graduates with STEM degrees an opportunity to undergo an accelerated teacher training program and begin teaching in schools experiencing staff shortages (Wang, H., Thompson-Lee, S., Snell,

R.J.S. et al., 2024). Finland's education system adopts an integrative approach to STEM learning. At institutions such as the **University of Helsinki** and the **University of Jyväskylä**, teacher education students engage with STEM subjects in close connection with active learning methodologies (Boğar, Y., & Lavonen, J., 2022).

2.2. STEM Teacher Training in Kazakhstan

Kazakhstan has implemented several teacher training programs designed to align with global educational trends and address societal demands by integrating STEM components. They are:

- The **“American Corners in Kazakhstan”** program, supported by the **U.S. Embassy** and the **Republican Scientific and Practical Center “Daryn”**, offers intensive training in **3D modeling, robotics, and the use of Arduino microcontrollers**. As part of the program, final competitions are organized, providing teachers with the opportunity to showcase their projects and apply newly acquired skills in practice (Sanatova, M., Nursultanova, L., & Aytmagambetov, D., 2018).
- **Master’s Program “7M01522 – Physics and Informatics with Fundamentals of STEM Education”**. This program was established through collaboration between the **University of Limerick (Ireland)**, the **University of Helsinki (Finland)**, **Linköping University (Sweden)**, and **Auezov University (Kazakhstan)** as part of the **ERASMUS+ project**. It is designed to integrate STEM education into teacher training and facilitates the exchange of expertise and best practices among partner institutions (Lundquist, J., et al., 2023).
- **“STEM vs. STEAM: Modern Trends and Development Strategies”** program provides university faculty in Kazakhstan with the opportunity to participate in **international summer online schools**. These sessions facilitate discussions and analyses of contemporary trends and strategic approaches in **STEM and STEAM education**, promoting the exchange of best practices and innovative methodologies (Lundquist, J., et al., 2023; Erasmus+ STEM, 2021).

These programs aim to enhance the quality of education by preparing STEM teachers who can effectively implement advanced technologies and innovative teaching methodologies.

The development of STEM competencies among teachers in Kazakhstan is supported not only through specialized educational programs initiated by private organizations but also through government policies. To create favorable conditions and promote the integration of STEM education in the country's schools, a series of key government documents have been adopted to enhance teacher training and support educational reforms:

- **STEM Education Concept**. It is developed by the Y. Altynsarin National Academy of Education and approved by the academy's Scientific and Methodological Council in 2023, this concept

outlines strategies and methodologies for integrating STEM technologies into the general secondary education system (ANAE, 2023).

- ***National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029***. This plan sets forth key goals and objectives aimed at enhancing the quality of education and strengthening teacher training programs, particularly in the development of STEM competencies (President of RK, 2024).
- ***Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029***. This framework identifies several critical directions for the advancement of higher education, with a particular focus on preparing future educators with STEM competencies (MSHE RK, 2022)

The **Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029** outlines several key areas related to STEM education:

- ***Proactive Workforce Development*** – the design and implementation of educational programs aimed at training highly qualified STEM specialists to meet the demands of both the labor market and the education system.
- ***Development of Infrastructure and Digital Environment*** – the establishment of modern educational laboratories and digital platforms to enhance the effectiveness of STEM teacher training.
- ***Internationalization of Education*** – fostering collaboration with foreign universities and educational institutions to facilitate knowledge exchange and the adoption of best practices in STEM education.
- ***The Third Mission of Universities*** – the active engagement of universities in addressing socio-economic challenges through scientific research and educational initiatives, including the training of educators with STEM competencies.

These documents lay the groundwork for advancing STEM education in Kazakhstan and preparing teachers to effectively apply modern technologies and incorporate STEM methods into the learning process.

3. METHODS AND MATERIALS

This study was conducted at the Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University as part of a pilot educational program designed to develop STEM competencies in future science teachers. A comprehensive methodological approach was employed, encompassing the development and testing of the **“STEM Approach in Secondary Education”** program, and assessing its effectiveness in teacher

training. To achieve these objectives, the study utilized the following methods: pedagogical experiment, observation and criterion-based assessment, statistical data analysis, students' reflections.

The **pedagogical experiment** was employed to evaluate the effectiveness of integrating three key disciplines into STEM education. These disciplines included "*Digitalization in STEM Education*," which focused on the acquisition of digital tools and technologies; "*Fundamentals of Engineering in STEM Education*," which examined engineering approaches and their application in project-based solutions; and "*Project-Based Learning in the Context of STEM Education*," which aimed to foster teamwork and project management skills among students. To further assess the study's outcomes, **observation and criterion-based assessment methods** were utilized to analyze the quality of students' educational projects. Additionally, **statistical data analysis** was conducted to quantitatively evaluate the impact of the proposed educational model on the development of STEM competencies. Finally, **students' reflections** were analyzed to gain insights into students' perceptions of STEM education and its potential applicability in their future professional endeavors.

The **experimental group** comprised final-year students specializing in science teacher education. At each stage of the study, their proficiency in digital and engineering technologies was assessed, along with their ability to apply the acquired knowledge in the development and implementation of educational projects. The analysis of the results enabled the identification of key factors influencing the effectiveness of teacher preparation in the context of the digital transformation of education.

4. RESULTS AND DISCUSSION

As part of the **third mission of universities**, leading higher education institutions in Kazakhstan are implementing educational programs aimed at training professionals with STEM competencies. Among these institutions are **Al-Farabi Kazakh National University, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Abai Kazakh National Pedagogical University, M. Auezov South Kazakhstan University, Toraighyrov University**, and others. Despite ongoing efforts and various initiatives, the preparation of science teachers with STEM competencies remains a pressing issue. The urgency of this challenge stems from several systemic shortcomings within Kazakhstan's education sector, which hinder the professional development of educators and limit the formation of STEM competencies.

One of the most critical issues is the **outdated teacher training programs**. The curricula of pedagogical universities often lag behind evolving standards and methodologies introduced in secondary schools. Many programs fail to integrate emerging technologies such as **VR/AR, artificial intelligence, robotics, and engineering**, leaving future teachers of physics, mathematics, biology, and chemistry without adequate experience in applying modern tools and innovative teaching strategies. As a result,

graduates enter the workforce unprepared to incorporate cutting-edge educational technologies into their classrooms, further widening the gap between traditional and STEM-focused instruction (Abai KazNPU, 2019; Abdrakhmanova, K., et al., 2025).

Another significant challenge is the **disparity between teacher training in educational institutions and innovations introduced in general secondary education**. Many pedagogical universities and colleges continue to rely on outdated subject-based instructional methods that lack a strong focus on modern STEM approaches. Practical training is often limited to theoretical knowledge, providing few opportunities for future teachers to apply their learning in real classroom settings. Consequently, graduates enter the workforce with insufficient hands-on experience, making them unprepared to implement the latest innovations in secondary education (Abai KazNPU, 2024).

Additionally, the **lack of continuous professional development** further exacerbates the issue. Although professional development courses are available, they do not always align with the evolving requirements of STEM education. Teachers often participate in training programs that are largely formalistic in nature, failing to account for their varying levels of expertise, teaching practices, and prior experience. As a result, these programs do not effectively address the diverse needs and competency gaps among educators, limiting their ability to integrate STEM methodologies into their teaching practice (Murzalinova, A., Makatova, Zh. A., & et al., 2024).

Addressing these challenges requires a comprehensive approach, which includes updating university curricula, targeted professional development, motivating teachers, and improving the technical infrastructure of schools. In response to these issues, Zhanibekov University (South Kazakhstan) has taken steps to develop and implement a pilot (Minor) program titled “*STEM Approach in Secondary Education*.” This program consists of three disciplines:

- Digital Technologies in STEM Education
- Fundamentals of Engineering in STEM Education
- Project-Based Learning in Secondary Education in the Context of STEM

Each discipline comprises 5 ECTS credits. The primary objective of this educational program is to foster STEM competencies among future science teachers within the framework of educational digitalization.

The development of **STEM competencies** in future teachers involves the enhancement of **digital skills, engineering thinking, project-based learning**, and the ability to **collaborate effectively in interdisciplinary teams**. These competencies are essential for **STEM education in secondary schools**, as they facilitate the integration of **science, technology, engineering, and mathematics (STEM disciplines)**, making the educational process **more applied and solution-oriented**. Three disciplines of

the pilot program have been designed to equip future educators with **digital technology skills, the ability to integrate engineering solutions into the educational process, and expertise in implementing project-based learning**, thus contributing in preparing teachers with **STEM competencies**.

One of the key components of this training is **project-based learning**, which enables future teachers to develop skills in **integrating multiple disciplines**. An example of this approach is the **interdisciplinary collaboration** among students specializing in **biology, chemistry, physics, and computer science** within a project-based learning framework. One of these interdisciplinary student groups developed a 3D model of Greig's tulip (*Tulipa greigii*), a rare species listed in the Red Book of Kazakhstan. The selection of Greig's tulip, a species of flowering plant in the *Tulipa* genus, was intended to raise awareness of one of the rarest and most endangered tulip varieties. Moreover, this tulip serves as a symbol of our Shymkent city and is native to the Aksu-Zhabagly Nature Reserve, where it is under protection (Shymkent city and Aksu-Zhabagly Nature Reserve both are located in South Kazakhstan).

The project focused on the development of a **digital and physical 3D model of Greig's tulip (*Tulipa greigii*)**, integrating knowledge from **biology, physics, chemistry, technology, engineering, and mathematics**. This interdisciplinary approach enabled students not only to deepen their understanding of their respective disciplines but also to apply theoretical knowledge in practice. The project was structured in accordance with the principles of **project-based learning** and **activity-based learning**, fostering **knowledge integration** and the development of **core STEM competencies**.

At the **initial stage** of the project, **biology students** conducted a **morphological analysis** of Greig's tulip, examining its **shape, proportions** and structural features. They documented key characteristics, including its **cup-shaped perianth, pointed outer tepals, and pubescent peduncle**. Special attention was given to **size parameters**, such as **stem height (up to 50 cm)** and the **proportional relationships** among floral components.

To accurately reproduce the flower's shape and proportions, students applied **mathematical modeling techniques**, incorporating the **golden ratio and symmetry principles**. These calculations served as the foundation for subsequent **3D modeling**, facilitating the integration of **biological studies with engineering and digital technologies**.

Physics students conducted an analysis of the **mechanical properties** of the tulip prototype. They evaluated the **structural strength** of the model by determining the **optimal wall thickness** for the stem, petals, and leaves. Additionally, they assessed the **stability** of the construction by analyzing the influence of the **center of mass** and **leaf inclination angle** on the model's balance. During the **3D printing process**, the **thermodynamic properties** of the materials were considered. Students examined

the **thermal behavior of the polymer**, determining its **melting temperature** and **solidification rate** to ensure **optimal print quality** and structural integrity.

Simultaneously, chemistry students investigated the **composition of the polymer material** used for 3D printing. **Polylactic acid (PLA) plastic** was selected as the primary material due to its **thermoplastic properties** and **environmental safety**. Its **chemical formula** $(C_3H_4O_2)_n$ provides both **mechanical durability** and **biodegradability**, making it a suitable choice for **educational and research applications**.

The **technological component** of the project encompassed the **development of a three-dimensional digital model of Greig's tulip (*Tulipa greigii*)** using the **TinkerCAD platform**. The finalized model was subsequently transferred to a 3D printer, where a physical replica of the flower was produced, incorporating all pre-calculated structural parameters to ensure the precise reproduction of the tulip's morphological characteristics.

The successful implementation of this project was achieved through the **integration of multiple STEM disciplines**, including **biology, mathematics, physics, chemistry, technology, and engineering** (Table 1).

Table 1. Interdisciplinary integration in the process of creating a 3D model of Greig's tulip

Discipline	Study subject
Biology	Analysis of flower morphology and proportions
Mathematics	Golden ratio, symmetry
Physics	Structural strength and stability, heat transfer during printing
Chemistry	Properties of PLA Plastic, Thermoplasticity, Environmental Safety
Technology	3D Modeling, working in TinkerCAD, print preparation
Engineering	Engineering structure, Design, Print Settings

This **interdisciplinary approach** not only facilitated the **practical application of theoretical knowledge** but also enhanced students' **problem-solving abilities and technical skills**, reinforcing the effectiveness of **project-based learning in STEM education**. Table 2 illustrates the impact of working in an interdisciplinary group on the "Greig's Tulip" project on the development of various STEM competencies among students.

Table 2. Relationship Between the Stages of the "Greig's Tulip" Project and the Development of STEM Competencies in Students.

Project Stage	Activity Description	Developed Competencies
Study of Greig's Tulip Morphology	Analysis of the flower's shape, proportions, and symmetry, examination of biometric characteristics	Biological literacy and skills in comparative species analysis.
Application of Mathematical Modeling	Utilization of the golden ratio and symmetry principles for precise shape reconstruction.	Proficiency in mathematical modeling, analysis of natural object geometry.
3D Modeling of the Tulip	Development of a digital model using TinkerCAD, parameter optimization for 3D printing.	Proficiency in digital design of biological structures.
Selection of Materials for 3D Printing	Examination of the chemical composition, thermoplastic behavior, and environmental safety of PLA plastic.	Proficiency in chemistry, understanding of polymer material properties.
Physical Modeling of Structural Stability	Evaluation of the center of mass, structural integrity of the stem and leaves, and the effect of petal inclination angle.	Engineering proficiency, simulation of physical properties of objects.
Optimization of 3D Printing	Investigation of plastic melting temperature, solidification dynamics, and strategies for minimizing deformation.	Expertise in 3D printing, optimization of printing parameters.
Final Prototype Construction and Presentation	Compilation of a research report, dissemination of findings at a workshop, and creation of educational materials.	Proficiency in presentation skills, scientific writing, and pedagogical expertise.
Teamwork and Interdisciplinary Collaboration	Coordination among biologists, physicists, chemists, and engineers in project execution.	Teamwork proficiency, interdisciplinary collaboration skills.

At the end of the pilot program, all participants (36 students) were administered a set of assessments to evaluate the effectiveness of interdisciplinary integration in project-based learning. One of the response options included an open-ended question, enabling respondents to provide a detailed and reflective answer.

Analysis of the survey results indicated that 68% of respondents reported an improvement in their skills and competencies in 3D prototype modeling and engineering design. Among the students who participated in the study, 79% reported that the use of digital prototype modeling facilitated a deeper understanding of subject-specific knowledge. Furthermore, 85% of respondents recognized its positive impact on the interdisciplinary integration of biology, chemistry, physics, and digital technologies, while 70% indicated an improvement in their communication skills throughout the experiment.

Additionally, 88% of surveyed students expressed confidence in the potential of incorporating 3D modeling of studied objects into the educational process, highlighting its importance for enhancing learning quality and fostering the development of professional competencies. The analysis of open-ended questions, aimed at eliciting detailed responses and insights from respondents, revealed several proposals for enhancing the prototype construction process. Notably, 13% of respondents suggested the development of interactive models of the studied objects. Figure 1 presents a diagram summarizing the survey results on the implementation of project-based learning in education.

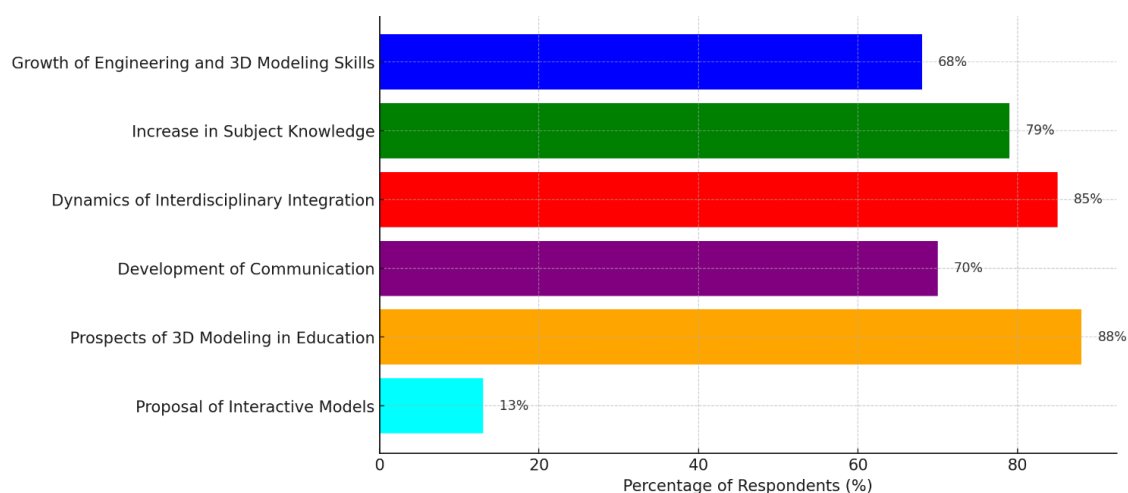


Fig. 1. Survey Analysis Results on the Implementation of Project-Based Learning in Education

4. CONCLUSION

The integration of courses such as **“Digitalization in STEM Education”**, **“Fundamentals of Engineering in STEM Education”**, and **“Project-Based Learning in the Context of STEM Education”** into the university’s pilot educational program plays a crucial role in developing key STEM competencies necessary for modern educational environments. These courses equip future educators and researchers with expertise in digital technologies, engineering principles, and interdisciplinary integration methods, enhancing their ability to create innovative educational solutions.

Findings suggest that students collaborating in interdisciplinary groups achieve significantly better outcomes than those working in single-discipline teams. This result underscores the effectiveness of combining knowledge from diverse fields - including physics, chemistry, biology, engineering, and programming - to tackle complex problems. Such an approach cultivates essential skills in design, critical thinking, and teamwork, ensuring that future educators and researchers are well-prepared to navigate the evolving challenges of STEM education.

In conclusion, the effective development of STEM competencies in future science teachers requires a comprehensive approach. This approach should include the enhancement of digital and engineering

literacy, the strengthening of interdisciplinary collaboration, the integration of modern educational technologies, and the active implementation of practice-oriented teaching methodologies. Special attention should be given to creating learning environments that foster students' research competencies, critical and systemic thinking, and creative problem-solving skills in professional contexts.

The results of this research may guide the creation of innovative educational programs, improve strategies used in teacher preparation, and facilitate the adjustment of educational systems to meet the changing requirements of digital transformation in education. Moreover, implementing these recommendations will help improve the quality of science education and better prepare teachers to effectively integrate STEM-based learning into their professional practice.

This paper is part of the ongoing work within the scientific grant project AP19677375, titled “Formation of STEM competencies of future teachers in natural disciplines in the context of digitalization of education,” funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan.

REFERENCES

- Abai KazNPU (2019). *Problems of Teacher Training*. https://kaznpu.kz/docs/novosti/2_20.pdf
- Abai KazNPU (2024). *Concept for the Development of Teacher Education in the Republic of Kazakhstan*. <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/docs/92024/5.pdf>
- Abdrakhmanova, K., Kadirbayeva, R., Kudaibergenova, K., Zharmukhanbetov, S. & Nurmukhanbetova, G. (2025). Formation of STEM Competencies of Future Teachers: Kazakhstani Experience. *Open Education Studies*, 7(1), 20240058. pp 1-12. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0058>
- Altynsarin National Academy of Education (ANAE) (2023). **STEM Education Concept**. Astana, p.16 <https://uba.edu.kz/storage/app/media/1.84%2084848484%20%20RUS.pdf>
- President of RK (2024). National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000611>
- Boğar, Y., & Lavonen, J. (2022). Status and Trends of STEM Education in Finland. Status and Trends of STEM Education in Highly Competitive Countries: Country Reports and International Comparison.** <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED623352.pdf#page=53>
- Committee on integrated STEM education. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/read/18612/chapter/1>
- Erasmus+ STEM (2021). International Summer Online School “STEM vs. STEAM: Modern Trends”. <https://stem-project.nu/steam-vs-stem>
- Kelly Madden, E. D., Hollis Lowery-Moore, P. D., & Christie Bledsoe, E. D. (2016). STEM programs in Texas public schools. Of Teacher Education, pp 66-79.** <https://www.txate.org/resources/Documents/2016-forum.pdf#page=72>

- Lundquist, J., Leahy, K., Kiviluoto, O., Cakmakci, G., Serik, M., Zhumadillaeva, A., & Kadyrova, A. (2023). STEM Project Handbook: The STEM best practices in the EU and Partner countries.
- Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (MSHE RK), (2022). Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029. <https://zakon.uchet.kz/rus/docs/P2300000248>
- Murzalinova, A., Makatova, Zh. A., Almagambetova, L., Imanova, A., & Zeynellova, A. (2024). Designing the Professional Development of Teachers in Kazakhstan Based on Pedagogical Design Concepts. *Bulletin of the NAS RK*, 409(3), 191–211. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.762>
- Sanatova, M., Nursultanova, L., & Aytmagambetov, D. (2018). The socio-cultural relations between Kazakhstan and the United States of America. Вестник КазНУ. Серия историческая, 91(4), 67–74. <file:///C:/Users/SF/Downloads/296.pdf>
- Vernadsky, V. I. (1989). *Biosphere and Noosphere*. Moscow: Science, p. 261. <https://www.spsl.nsc.ru/win/nelbib/vernadsky.pdf>
- Wang, H., Thompson-Lee, S., Snell, R.J.S. et al. (2024). Unlocking STEM pathways: A person-centred approach exploring a teacher recruitment intervention. IJ STEM Ed 11, 39**
<https://doi.org/10.1186/s40594-024-00499-y>
<file:///C:/Users/SF/Downloads/s40594-024-00499-y.pdf>

KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASI: DİJİTAL KAYNAKLARIN ARŞİVLENMESİNDE KÜTÜPHANENİN ROLÜ

Roza TUKENOVA ⁸⁰, Danagul SEITIMBETOVA ⁸¹,

ÖZET

Kültürel Mirası Koruma: Günümüz dünyasında kütüphanelerin dijital kaynakların arşivlenmesindeki rolü hayati derecede önemlidir. Günümüz teknolojisinde; kültür, sanat, tarih ve geleneklerin dijital formatta korunması, araştırılması ve yayılması için muazzam bir fırsattır. Dijital teknolojiler, kültürel mirasın korunması ve yaygınlaştırılması, araştırılması, eğitimi, etkileşimli sunumu, toplum üyelerinin katılımı ve çabası üzerinde büyük etkiye sahiptir. Teknolojik gelişme aracılığıyla dünyanın her yerinden kültürel mirasa erişim mümkündür. Kullanıcının gerekli bilgi ve malumatı ile kataloglar, veri tabanları, elektronik kaynaklar ve diğer kaynaklar bilgiye ulaşmada etken ve buna imkân vermektedir. Kültürel Mirasın dijital formatta korunması, kültür ve tarihin korunmasının önemli bir yoludur. Bu süreçte kütüphanelerin önemli bir rolü vardır.

Dijital yeterlilikler yalnızca bilgi ve iletişim araçları ve teknolojilerine ilişkin becerileri değil, aynı zamanda internetteki bilgi ve iletişim ortamına ilişkin davranışları, bilgi sorumluluğunu, etik ve güvenli kullanımı ile dağıtımı, yaratıcı ve yenilikçi faaliyetlerin geliştirilmesini de kapsamaktadır.

Sonuç olarak makalede, Dijital Medyanın öğrenme, çalışma ve günlük yaşama katılım için kullanılma biçimlerini aynı zamanda dijital ve bilgi okuryazarlığının temellerinin bir parçası olduğu da incelenip detaylı bir şekilde bu çalışmada ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kütüphane, Kültürel Miras, dijital kaynak, bilgi okuryazarlığı.

PROTECTING CULTURAL HERITAGE: THE ROLE OF THE LIBRARY IN ARCHIVING DIGITAL RESOURCES

ABSTRACT

In the contemporary digital age, the preservation of cultural heritage has become a critical concern, and libraries play a pivotal role in archiving digital resources. These technologies facilitate the long-term safeguarding, systematic analysis, and widespread dissemination of cultural, artistic, historical, and traditional artifacts in digital format. Through the deployment of such technologies, interactive platforms are employed to present cultural heritage, support scholarly research and educational initiatives, encourage community engagement, and ensure global accessibility to cultural assets. Libraries contribute significantly to this endeavour by providing structured access to information via catalogues, databases, electronic collections, and diverse information retrieval tools.

⁸⁰ Araştırmacı, , Özbekali Canibekov Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi Çimkent/Kazakistan.

e-mail: roza-2365@mail.ru

⁸¹ Mastır, Almatı/Kazakistan. El Farabi Üniversitesi, e-mail: dana_2976@mail.ru

The digital preservation of cultural heritage represents an indispensable approach to safeguarding both cultural identity and historical memory.

Digital competence extends beyond mere proficiency with information and communication technologies; it encompasses informed and responsible conduct within the digital environment, including ethical information practices, secure data handling, and the promotion of creative and innovative processes. The utilisation of digital media for academic study, professional activities, and daily life, in conjunction with the advocacy for and distribution of print materials, constitutes a core library function. Consequently, the integration of emerging technological advancements into library operations, the exchange of professional experiences, and the continuous refinement of digital preservation practices are imperative for meeting contemporary cultural heritage challenges.

Keywords: Library; Cultural Heritage; Digital Preservation; Digital Competence; Information Literacy.

GİRİŞ

Dijital teknolojinin gelişmesi ve dijital verilerin hızla artması, bilgi alışverişi, Kültürel Mirasın tanıtılması ve tanınması için yeni fırsatlar yaratmaktadır. Ayrıca, Kültürel Mirasın korunması ve yaygınlaştırılması, araştırılması, eğitimi ve etkileşimli sunumu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çağımızda dijital bilginin yaygınlaşması, alma, iletme, öğretme, öğrenme, karşılıklı iletişim kurma ve hatta oynama vs. biçimlerimiz de dahil olmak üzere hayatımızın her alanını etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu değişimlerin etkisi, yenilikten uzak kalamayan kütüphaneleri ve kütüphanecileri de etkilemektedir. Bu süreçte kütüphanelerin önemli bir rolü vardır. Belgelerin kopyalanması, işlenmesi ve dijitalleştirilmesi süreçleri, kütüphanecilerin telif hakkı düzenlemelerine aşına olmasını gerektiriyor. Bu durum yalnızca yasal çerçevede görevlerin yerine getirmesi açısından değil, aynı zamanda kütüphane kullanıcılarına (öğretim üyeleri ve öğrenciler) kaynakları kullanırken uygun tavsiyelerde bulunmaları açısından da önemlidir. Kazakistan dijitalleşmeye doğru aktif bir şekilde ilerlemektedir. Ulusal mirasın korunması, dezenformasyonla mücadele ve kamuoyuna doğru ve güvenilir bilgi aktarımı konusunda da büyük fırsatlar sunmaktadır.

1. KÜLTÜR VE BİLGİ ALANINDA DİJİTALLEŞME

Kazakistan'ın ulusal mirasını korumak, kamuoyuna doğru ve güvenilir bilgi sağlamak ve yanıltıcı haberle mücadele etmek amacıyla atılmış stratejik bir adımdır. Çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan çevrimiçi müzeler, sanal turlar ve dijital arşivler, kullanıcıların Kültürel Mirasa erişimini kolaylaştırmayı amaçlayan adımlardır. Bu amaçla, Kazakistan Cumhuriyeti Kültür ve Enformasyon Bakanlığı, Ulusal ve Kültürel Mirasın dijitalleştirilmesi, Kazakistan arşivlerinin, kütüphanelerinin ve müzelerinin dijital formata dönüştürülmesi, tarihi kalıntıların ve kültürel değerlerin geniş kitlelere ulaştırılması yönünde önlemler almaktadır. Kazakistan Cumhuriyeti Dijitalleşme Kanunu 2019 yılında kabul edildi. Bu kanun, dijital dönüşümü, bilişim teknolojilerinin geliştirilmesi ve kullanımını, kamu hizmetlerinin

dijitalleştirilmesini düzenlemeyi amaçlamaktadır. Yasa, dijital ekonomi ve toplumun geliştirilmesinin yanı sıra vatandaşların yaşam kalitesinin artırılmasını da hedeflemektedir. Dijitalleşme Kanunu'nun norm ve gereklilikleri kamu kurumları ile özel sektörün dijital dönüşümüne katkı sağlamaktadır.

Kütüphane sisteminin dijitalleştirilmesi, tüm ulusal ve bölgesel kütüphanelerin yeni teknolojilerle modernizasyonu yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu, yalnızca çağdaş edebiyatın değil, aynı zamanda nadir ve eski kitapların da dijitalleştirilmesiyle yapılmaktadır. Ayrıca Kazak Edebiyatının tüm eserlerinin dijitalleştirilerek kamuya açık hale getirilmesi özel bir önem taşımaktadır. Bu amaçla, Kazakistan Cumhuriyeti'nin 10 Haziran 1996 tarih ve 6-1 sayılı "Telif Hakları ve Bağlantılı Haklar Hakkında" Kanunu, fikri mülkiyet alanında bilim, edebiyat ve sanat eserlerinin yaratılması ve kullanılmasıyla bağlantılı olarak ortaya çıkan ilişkileri düzenlemektedir. Ayrıca, uluslararası Creative Commons kuruluşundan alınan lisansları kullanarak, özgün ve özgür olmayan açık lisanslar sağlayan yazarlar ve hak sahipleri, eserlerini geniş ve özgürce dağıtabilir ve içerik tüketicileri bu eserleri olabildiğince basit ve kolay bir şekilde kullanabilirler. Örneğin, Kazak ulusal folklorunun etkileşimli formatlara uyarlanması çalışmaları devam etmektedir. Masallar, Efsaneler ve Destanlar yalnızca metin biçiminde değil, aynı zamanda animasyonlu, infografik ve resimli versiyonlarla da sunulmaktadır. Bu husus gençlerin ilgisini çekecek ve ulusal mirasın çağdaş yöntemlerle tanıtılmasının önünü açacaktır. (<https://e-museum.kz/>) Kazakistan'ın sanal müzeleri, Ülkenin en büyük müzelerini bir araya getiren bu çevrimiçi platform, kullanıcıların tarihi eserleri üç boyutlu modeller ve etkileşimli teknolojiler aracılığıyla görmesine olanak sağlamıştır. Bu platformda Kazakistan filmleri, dizileri ve animasyon projeleri sunulacaktır. Yeni çalışmalar yerli film sektörünü destekleyecek ve ulusal içerikleri kamuoyuna sunacaktır. Böylece Kazakistan bilim insanlarının yaratıcı eserleri uluslararası alanda tanınacak ve yerli film üretimine yeni bir ivme kazandırılacaktır.

"Kahramanlara Saygı" (platformu <https://abatyrlargatagzym.kz/>;) İkinci Dünya Savaşı kahramanlarına saygı adına, Büyük Zafer'in 80. yıldönümü münasebetiyle çevrimiçi bir platform başlattı. Bu projede İkinci Dünya Savaşı'na katılan Kazakistanlı savaşçılar hakkında detaylı bilgi toplanılmaktadır. Kazak ulusal mirası da dahil olmak üzere edebi mirasın dünya çapındaki insanlara erişilebilir kılınması için çok yüksek düzeyde bir dijitalleştirmenin gerçekleştirilmesi, yalnızca teknik altyapının geliştirilmesini değil, aynı zamanda ulusal kültür ve edebiyatın korunması ve tanıtılması için aktif çalışmaların yapılmasını da gerektirmektedir. Yani öncelikle her vatandaşa, özellikle kırsal kesimde yaşayanlara geniş ve hızlı internet erişiminin tam olarak sağlanması gerekmektedir. Bu durum, çevrimiçi kitap ve diğer kaynakları okumak için olanak tanımaktadır.

Günümüzde Kazakistan Cumhuriyeti Ulusal Akademik Kütüphanesi'nin "Kazakistan Ulusal Elektronik Kütüphanesi" (<https://kazneb.kz/>), "Edebiyat Portalı" (<https://biradebiportal.kz/kz>) Kazak Kütüphane - kitap.kz" (<https://kitap.kz/book>, Til-) Qazyna'nın web sitesi (- Tilalemi.kz <https://tilalemi.kz/kz/library>)

ayrıca bir dizi bilimsel ve eğitim kurumunun kütüphaneleri kitapların dijital versiyonlarını oluşturma faaliyetinde bulunmaktadır.

Günümüzde tüm üniversitelerde eğitim materyallerinin ve bilimsel makalelerin dijital formatta saklandığı elektronik veri tabanları bulunmaktadır. Özbekali Canibekov, Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi Kütüphanesi'ndeki öğretmenlerin çalışmalarının elektronik versiyonu saklanmakta ve üniversite kütüphanesinin web sitesinde yayınlanmaktadır. (<https://library.okmpu.kz/>)

Pandemi döneminde Kültürel Mirasın dijitalleştirilmesine yönelik pek çok girişimde bulunulmuştur. Bu projelerden de gördüğü üzere kitapların sanal alanı genişlemektedir. Ülkemizdeki okulların kütüphane kaynaklarının tamamının sunulduğu "Qazaq mura" (<https://qazaqmura.kz/>) sistem hizmete sunulmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan benzersiz bir projedir. "Qazaq mura" dijital kütüphanesi, şehir ve köylerdeki yetersiz kütüphane altyapısı sorununu çözmeyi amaçlamaktadır. Bu durumda kütüphane koleksiyonunda bulunan tüm kitapların elektronik versiyonuna da ulaşılabilenecektir. Bu, hem genç neslin kitap okumasını teşvik edecek hem de Kültürel Mirasın korunmasına katkı sağlayacaktır.

2. KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASINA YÖNELİK ULUSLARARASI PROJELER

"UNESCO Dijital Miras Veritabanları" çeşitli kuruluş ve devletlerin desteğiyle hayata geçirilmektedir. UNESCO Dünya Miras Listesi'nde yer alan alanlar da dâhil olmak üzere Kültürel Mirasın korunması ve yaşatılması için uluslararası standartları belirlemektedir. Kültürel Miras Koruma Programları – UNESCO, Kültürel Mirası korumak, restore etmek ve saklamak için çeşitli projelere finanse etmektedir. Ayrıca Avrupa Konseyi - Kültürel Mirasın, Küreselleşmenin ve Kültürün Korunmasına Dair Sözleşmeler - UNESCO'nun "Kültür ve Kalkınma" projeleri; Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID); Kültürel Mirasın korunması için uluslararası ittifaklar; ICOMOS (Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi) faaliyet göstermektedir. Bu kuruluşların amacı, Kültürel Mirasın korunması, saklanması, restorasyonu ve araştırılması yoluyla gelecek nesillere aktarılması için uluslararası standartlar geliştirmektir.

Sanal müzeler, dijital arşivler, etkileşimli platformlar ve ulusal bir yayın hizmeti, dijital kültürün gelişimine katkıda bulunan önemli projelerdir. Kazakistan cumhuriyeti uluslararası kuruluşlarla bağlar kurarak Orta Asya'da kültürel ve eğitsel dijitalleşmenin liderlerinden biri olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedir. Okuyucuya kataloglar, veri tabanları, elektronik kaynaklar ve diğer bilgi kaynakları aracılığıyla gerekli bilgiyi edinme olanağı sağlarlar. Kültürel Mirasın dijital formatta korunması, kültür ve tarihin korunmasının önemli bir yoludur.

2.1. Muhafaza

Ülkemiz UNESCO sözleşmelerine katılarak, kültürel varlıklarımızı UNESCO listelerine dahil ederek ve koruma altına alarak dünya toplumuna tanıtmaktadır. Ancak bu başarı sadece gurur verici bir durum değil, aynı zamanda bu mirasların korunması ve yaşatılmasına yönelik belirli taahhütlerin hayata geçirilmesini de gerektirmektedir. Bu amaçla Kazakistan Cumhuriyeti Kültür ve Enformasyon Bakanlığı bünyesinde bir grup oluşturulmuştur. Bu stratejik girişim, Dünya Miras Listesi'nde yer alan önemli tarihi ve mimari eserlerin korunmasının yanı sıra gelenekler, ritüeller, dil, müzik, el sanatları, belgesel miras gibi somut olmayan Kültürel Miras unsurlarının da korunmasını amaçlamaktadır. Bu unsurlar kültürel kimliğin şekillenmesinde, ulusal kimliğin güçlenmesinde ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Kültürel Mirasın dijital formatta korunması, onu fiziksel bozulmadan korumamızı sağlar. Örneğin, tarihi belgeler, görüntüler veya ses kayıtları uzun vadeli korumayı sağlamak için dijital olarak arşivlenmelidir. Kütüphane, kültürel bir alan olarak, başlı başına bir anlam taşıyıcısıdır ve yalnızca başka yerlerde bulunan belgelerin değil, belirli belgelerin korunması, anlaşılması ve yorumlanması için sembolik bir anlam yaratır.

3. KÜLTÜREL MİRASIN DİJİTAL FORMATTA KORUNMASININ BAZI TEMEL YÖNLERİ

3.1. Dijital arşivleme

El yazmaları, resimler, müzik kayıtları vs. gibi Kültürel Mirasın korunmasının dijital ortama aktarılması kültürel mirasın fiziksel olarak bozulmadan korunmasına yardımcı olur. Veri depolama – Dijital dosyaları depolamak için güvenilir sunucular ve bulut hizmetleri kullanmak önemlidir. Bu yaklaşım, veri kaybını önlenmesini ve verilere erişimi güvence altına alınmasını sağlamaktadır.

Dijitalleşmenin önemi özellikle Ocak 2022 olayları sırasında bazı arşivlerin yakılması gibi durumlar vukuu bulmuştur. Bu olaylar Ulusal Kültürel Mirasın dijitalleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermiştir.

Bir Milletin Kültürel Mirasını korumanın en güvenilir yollarından biri Edebiyatın ve Kültürün dijitalleştirilmesi'dir. Arşiv ortamındaki basılı belgeler zamanla yıpranır ve yangın, sel gibi felaketler sonucu yok olabilir. Dijital formatta saklanan kaynaklar, birden fazla lokasyonda saklanabildiğinden dış etkenlerden korunma imkânı sağlar.

3.2. Arşiv

Arşivlerin uzun süreli saklanması için etkili formatların kullanılması önemlidir. Örneğin:

- PDF/A – belgeler için (değiştirilemez format);
- TIFF – görüntüler ve taranmış materyaller için;
- WAV, FLAC – ses kayıtları için (Kültürel Miras alanındaki folklor kayıtları için);

- MP4, MKV – video materyalleri için.

Bilgi güvenliğini sağlanmasını teminen yedekleme yapılması ve siber güvenlik önlemlerinin alınması gerekmektedir. Arşivleri hacker saldırılarından korumak için şifreleme, kimlik doğrulama ve bulut teknolojilerini kullanmak önemlidir.

Dolayısıyla dijitalleştirme ve veri korumaya yönelik çağdaş yaklaşımlar Ulusal Kültürel Mirasın korunmasında etkili araçlardır. Kültürel Mirasın dijital formatta korunması, onun daha geniş kitlelere ulaşmasını mümkün kılmaktadır. Dijital mirasın korunması için 3D tarama ve sanal gerçeklik (VR) gibi araçlar ve modern teknolojilerin kullanılması önemlidir. Bu teknolojiler Kültürel Mirasın kapsamlı bir şekilde sergilenmesine ve korunmasına yardımcı olmaktadır. Dijital kaynakların depolanmasında Google Drive, OneDrive, Dropbox ve NAS sunucuları gibi güçlü sunucular ve bulut teknolojileri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar, Kültürel Mirasın korunmasını ve incelenmesini kolaylaştırdığı gibi daha geniş amfilere ulaşmasını da sağlamaktadır.

3.3. Araştırma ve eğitimde

Dijital teknolojiler Kültürel Mirasın incelenmesini kolaylaştırıyor. Veritabanları, analitik araçlar ve görselleştirme teknolojileri araştırmacıların ve öğrencilerin kültür hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmaktadır Kültürel Mirasın dijital formatta korunması, kültür ve tarihin korunmasının önemli bir yoludur. Eğitim programları ve etkileşimli sergiler aracılığıyla Kültürel Mirasın tanıtılması imkânı artacaktır. Dolayısıyla dijitalleştirme, Kültürel Mirasın korunması, erişilebilir kılınması ve araştırılması için önemli bir araçtır.

a. Yaygınlaştırma

Dijital platformlar aracılığıyla Kültürel Miras geniş kitlelere yayılabilir. Sosyal ağlar, web siteleri ve mobil uygulamalar, kültür ve sanatın çeşitli alanlarını ve türlerini tanıtmaya olanak tanımaktadır. Bu tür platformlar aracılığıyla Kültürel Mirasın yaygınlaştırılması için çeşitli stratejiler kullanılabilir.

b. Sanal Turlar

Müzelerin ve tarihi mekanların sanal turlarını oluşturmak

insanların coğrafi kısıtlamalar olmaksızın Kültürel Mirası görmelerine olanak sağlar.

c. Sosyal Medya

Instagram, Facebook, TikTok gibi sosyal medya platformlarında Kültürel Mirasın tanıtımı,

Görsel içeriklerle (resimler, videolar) izleyicinin dikkatini çekmek,

Çevrimiçi kurslar ve web seminerleri ile Kültürel Miras hakkında eğitim sağlamak için çevrimiçi kurslar ve web seminerlerini organize edilmesi önemlidir.

Mobil uygulamalar aracılığıyla Kültürel Mirasın tanıtılması, kullanıcılara etkileşimli içerikler, oyunlar ve eğitim materyalleri sunulması bu kişilerin Kültürel Mirası daha derinlemesine kavramalarına olanak sağlar.

d. Dijital Arşivler

Kültürel Mirasın dijitalleştirilmesiyle kütüphaneler ve arşivler bunları çevrimiçi olarak erişilebilir hale getirebilir. Bu, kullanıcıların dünyanın her yerinden Kültürel Mirası keşfetmelerine olanak tanır.

3.4.Web platformları ve çevrimiçi kütüphaneler:

Dijital kaynakları kolayca sunmak için web platformları, çevrimiçi kütüphaneler ve QR kodları kullanılır.

a. Kitle Kaynak Kullanımı:

Kültürel Mirasın toplanması ve korunması sürecine izleyicilerin katılımını sağlamak yararlı olacaktır. Bu, insanların katılımını artırır ve kültürün farklı yönlerinin sergilenmesine olanak verir. Dijital platformlar, Kültürel Mirasın korunması ve tanıtılması için yeni fırsatlar yaratmanın yanı sıra gençleri ve yeni izleyicileri celp etmeğe yardımcı olur.

b. Etkileşim:

Dijital teknolojiler Kültürel Mirasın etkileşimli bir şekilde sunulmasına olanak tanır. Örneğin kullanıcılar sanal gerçeklik (VR) veya artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerini kullanarak tarihi mekânlarla veya sanat eserleriyle etkileşimli olarak iletişim kurabilirler. Bu tür teknolojiler sayesinde kullanıcılar Kültürel Mirası, anıtları, sanat eserlerini ve gelenekleri etkileşimli bir biçimde keşfedebilmektedirler. Artırılmış Gerçeklik (AR): AR teknolojisi sayesinde kütüphaneler, kullanıcıların kitapları ve sergileri etkileşimli olarak görüntülemesine olanak tanıyor; örneğin QR kodlarıyla ek bilgiler veya animasyonlar görüntülenebiliyor.

c. Etkileşimli sergiler:

Kütüphaneler, kullanıcıların sergilerle etkileşime girmesine, soru sormasına ve yanıtlar almasına olanak tanıyan etkileşimli sergiler düzenleyebilir. Çeşitli etkileşimli kitap sergilerinin kullanımı, kütüphanenin okuyucularla yaptığı kamusal çalışmalarda, kitap koleksiyonlarını ve kaynaklarını tanıtmaya ve organize etmede büyük ölçüde yardımcı olmaktadır.

3.5. Etkileşimli kitap sergilerinin türleri:

1. Oyun şeklinde kitap sergisi
2. Diyalog Kitap Sergisi
3. Okuyucuların katılımıyla düzenlenen kitap sergisi
4. Araştırma Kitap Fuarı

Çeşitli kitap fuarları düzenlenerek kütüphaneye gelen yeni okuyucuların sayısı artırılmaktadır. Yukarıda anlatılan etkileşimli kitap sergisi türleri, yaratıcı keşif, yenilikçilik ve okuyucularla ilişki kurma açısından geniş ölçüde fırsatlar sunmaktadır.

a. Eğitim Platformları

Kütüphaneler dijital teknolojiler aracılığıyla Kültürel Miras konusunda çevrimiçi kurslar ve seminerler düzenleyerek eğitim almayı kolaylaştırabiliyor. Kütüphaneler bu teknolojileri kullanarak Kültürel Mirasın korunması ve tanıtılması için yeni fırsatlar yaratıyor. Ayrıca Kültürel Miras bilgilerinin mobil uygulamalar ve web platformları aracılığıyla etkileşimli olarak sunulması, oyunlar ve sınavlar yoluyla eğitim olanakları artırılabilir. Diğer yandan dijital dünyasında pek çok ders için uzaktan öğrenme imkânı sunulmasına imkan verir. Değişen bu ortamda elektronik kütüphanelerin ve çevrimiçi kaynakların rolünü her zamankinden daha önemli hale getirmiştir.

b. Kamu Katılımı

Dijital platformlar Kültürel Mirasa halkın katılımını artırıyor. İnsanlar kültürel deneyimlerini paylaşabilir, yeni projelere ve girişimlere katılabilir. Dijital platformlar Kültürel Mirasa yönelik toplumsal ilgiyi artırabilir.

3.6. Buna ilişkin birkaç neden

a. Etkileşim

Platformlar, kullanıcıların Kültürel Mirası sanal turlar, oyunlar veya multimedya içerikler gibi yollarla etkileşimli bir şekilde keşfetmelerine olanak tanır.

b. Eğitim

Dijital kaynaklar eğitim amaçlı kullanılabilir ve Kültürel Mirasın tarihi ve önemi hakkında bilginin yayılmasına yardımcı olabilir.

c. Katılım

Kullanıcılar, görüşlerini, deneyimlerini ve yaratıcı çalışmalarını ekleyerek Kültürel Mirasa katılabilir, bu da topluluğu güçlendirir.

d. Güncelleme

Dijital teknolojiler, Kültürel Mirası güncellemek ve modern bir bağlamda sunmak için yeni yaklaşımlar ve formatlar sunuyor. Dolayısıyla dijital platformlar Kültürel Mirasın korunması ve tanıtılmasında önemli rol oynar.

Dijital teknolojilerin Kültürel Mirasın korunması ve yaygınlaştırılmasındaki rolü giderek artmakta, kültürümüzün ve ulusal mirasımızın gelecek nesillere aktarılması için büyük fırsatlar yaratmaktadır.

SONUÇ

Dijitalleşme, edebiyat ve kitap yayıncılık dünyasında derin bir etki yaratmaktadır. Yazar, yayıncı ve okuyucu rolleri değişmemiş olsa da, geleneksel sistemi aktif olarak bozmaya devam ediyorlar. Bu bağlamda, gelecekte hukuki ilişkilerin elektronik metin ortamında düzenlenmesi gerektiği gibi, halen çözülmesi gereken pek çok başka konunun da gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Dijitalleşmenin pek çok avantajı olduğu gibi bazı riskleri de yok değil. Bu riskler göz önünde bulundurulduğunda, bilgi ilişkilerinin doğru yönetilmesiyle dijitalleşmenin etkisi azaltılabilir veya önlenabilir. Örneğin, teknik arızalar, siber saldırılar, virüsler veya materyalin uygunsuz şekilde depolanması nedeniyle önemli veriler kaybolabilir veya bozulabilir. Eğer güvenlik tedbirleri alınmazsa telafisi mümkün olmayan büyük kayıplara yol açabilir. Aynı zamanda Edebiyat ve kültürün dijitalleştirilmesinde telif haklarının korunması da önemlidir.

Telif hakkıyla korunan dijital kaynakların kamuya açık hale getirilmesi sırasında Kitap içeriğinin indirilmesi ve paylaşılması sırasında bazı telif hakkıyla korunan materyallerin yasa dışı olarak dağıtılması riski vardır ve bu durum yazarların çıkarlarını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, telif hakkı ve bağlantılı hakların korunmasında sorun yaşanmaması için telif hakkı koruma önlemlerinin sıkı bir şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Telif hakları yasaları, uluslararası sözleşmeler ve anlaşmalar telif hakkı sahiplerine güvenilir şekilde koruma sağlar.

Aynı zamanda telif hakkı meselesinin diğer tarafını da unutmamak gerekir. Zira birçok Avrupa ülkesi telif hakkının mutlak olmadığını ve bazı durumlarda eser sahiplerine tanınan münhasır hakların sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadır. Bilgiye Açık Erişim ilkesi dünyada yaygınlaşmaktadır. Küresel bilgi ağının herhangi bir kullanıcısına yönelik, bilimsel ve eğitim materyallerinin tam metinlerine ücretsiz ve hızlı erişim, bilimsel dergilerin gerçek zamanlı yayınları anlamına gelmektedir. Bu ilkeyi açık bilimde genişletirsek, yalnızca bilgiye erişimi değil, aynı zamanda bilgi yeteneklerinin gelişimi de teşvik edilmiş olur. Ayrıca, yüzyıllardır biriken bilim ve bilginin kazanım ve sonuçlarının, kullanıcıların eğitim, yaratıcılık, araştırma ve yenilikçiliklerini geliştirecek şekilde dijital ortamda erişilebilir kılınması, toplumun bir bütün olarak gelişmesine etkin bir şekilde katkı sağlayacaktır.

Kütüphaneler Kültürel Mirasın korunmasında ve dijital kaynakların arşivlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Onlar toplumun kültürel zenginliğinin korunmasına, araştırılmasına ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunurlar. Kültürel Mirasın dijital teknolojiler aracılığıyla korunması yalnızca bugünün değil, gelecek nesillerin de sorumluluğudur.

KAYNAKLAR

1. 16 Kasım 2015 tarihli ve 401-V RKZ sayılı Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu "Bilgiye Erişim Hakkında" // Egemen Kazakistan. 19.11.2015, Sayı 222
2. 25 Haziran 2020 tarihli ve 347-VI RKZ sayılı Dijital Teknolojilerin Düzenlenmesine İlişkin Kazakistan Cumhuriyeti Bazı Mevzuatına Değişiklik ve Eklemeler Hakkında Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu.
3. "Kazakistan Cumhuriyeti'nin Dijital Teknolojilerin Düzenlenmesine İlişkin Bazı Mevzuatına Değişiklik ve Eklemelerin Getirilmesi Hakkında" Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu Projesi Hakkında// Kazakistan Cumhuriyeti Hükümeti'nin 28 Aralık 2019 tarihli 1001 sayılı Kararnamesi [Elektronik kaynak] <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001001> (başvuru tarihi: 14.05.2024)
4. Vorontsova Yu.V. Dijital kütüphanelerin yönetim sorunu / Yu.V. Vorontsova, A.D. Agibalova // E-Yönetim, 2021. Cilt. 4. No. 2. Madde 51–57.
5. Labenova R.S. Modern kütüphane hizmetlerinin elektronik ortama dönüşümü// Uluslararası bilimsel-pratik konferans "Auezovsky okuma-22:" materyalleri: 11-12 Nisan 2024.
6. Kukeyeva M.K. Elektronik belge ve Kültürel Mirasın dijitalleştirilmesi, eğitim ve bilim ve kültür // Uluslararası bilimsel ve uygulamalı konferans "Sosyokültürel alanda belge: teori ve dijital dönüşümler". - Kazan: Kazan Devlet Kültür Enstitüsü, 2023. 18-19 Mayıs 2023.
7. Tuenbaeva K.T., Seytimbetova D.E. Telif hakkının gelişiminin kronolojisi: ABD, İngiltere, Fransa ve Kazakistan Cumhuriyeti'nde telif hakkının temellerinin oluşum tarihi // Kazak Ulusal Üniversitesi Bülteni. Tarih Dizisi, No. 2 (113) 2024. - S.73-83

DEVLET YÖNETİM SİSTEMİ KONUSU: KADININ SOSYO-POLİTİK HAYATTA YERİ

Nodirakhan Nishonova Rayimjonovna ⁸²,

Özet

Bu makalede devlet yönetimi bir tür sosyo-politik faaliyet olması ve yönetim sürecine dahil olan, insanların davranışlarının organizasyonundan sorumlu olan her özne-kışı, kışı, grup, sosyo-politik süreçlerle ve sosyo-politik yaşamla ilgili bir görevle meşgul olması incelenip yazılacaktır. Ayrıca, kamu yönetimiyle uğraşan varlık, belirli (somut) sosyo-politik yaşam ve süreçlerin düzenleyicisi, örgütleyicisi ve yöneticisi konusuna da değinilecektir. Kamu yönetimi sistemi sadece devleti veya onun kurumlarını yönetmekle ilgili değildir; insanlar ve kişiler, grup ve gruplar, uluslar ve halklar, ekonomik zenginlik, kaynaklar, bölgeler ve şehirler, nüfus göçü, Emek süreçlerinin, sosyal, kültürel, demografi ve entegrasyon alanlarının, kısacası sosyo-politik varoluşun tam anlamıyla kullanılmasını ve geliştirilmesini amaçlayan karmaşık, çeşitli bir faaliyettir.

Devlet yönetiminin sistemli ve kurumsal bir biçimde yürütülmesi nesnel bir zorunluluktur. Hiçbir ülke veya toplum, kendi sistemini ve kurumlarını oluşturmada, bunların tam klan işleyişini sağlamadan yaşayamaz. Devletin ve toplumun işlevsel özellikleri, çağın gereklerine uygun olarak faaliyet gösteren sistem ve kurumlara bağlıdır. Ülkemizde bile anaerkillik aşaması kadının konumunu yükseltmiş ve kabilenin lideri seviyesine yükseltmiştir. Özel araştırmacılar, 40.000 yıl önce arkontroplar ve paleontroplar döneminde kadınların klan ve kabilelerin yaşamından sorumlu olduğunu gösteriyor. Çocuk sahibi olmak, aile hayatı sürdürmek, çiçek yetiştirmek, daha sonra toprağı sürmek ve çiftçilik yapmak kadının sosyal statüsünü artırıyordu.

Kadının bir özne olarak devlet yönetim sistemindeki işleyiş toplumsal ve siyasal kurumlar nezdindeki işlevlerle yakından ilgilidir. Kadınların kamu yönetimi sisteminde çalıştıkları için öncelikle bu yönetim sisteminin işlevsel özelliklerini ve uygulama teknolojisini iyi bilmeleri gerekmektedir. Yeni devlet yönetim sistemi oluşturulurken vatandaşların sosyal ve politik faaliyetleri ile demokratik değerlerin karar alma sürecindeki rolü kıyaslanamaz bir öneme sahiptir. Toplumsal ve siyasal varlığın yaratılmasında ve modernleşmesinde kadının etkin öznesi devletin uluslararası alanda prestijini de etkilemektedir.

Bu makalede devletlerarası entegrasyonun küresel bir gerçeklik haline geldiği günümüzde, dünya toplumu ve uluslararası kadın örgütleri her ülkede kadın sorununu yakından takip etmekte, devletin demokratik ilkelere ve uluslararası sözleşmelere bağlılığını toplumsal olarak denetlemesi konusu da ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: devlet, toplum, sosyo-politik, kadın, özne, entegrasyon.

⁸² Profesör., Özbekistan Cumhuriyeti, Taşkent Devlet Teknik Üniversitesi, felsefe doktoru, nodirahonnishanova@gmail.com

İnsanların bilinçli faaliyetinin bir yansıması olarak toplumsal varoluş, diyalektik olarak birbirine bağlı özne ve nesne ilişkilerinden oluşur. Toplumsal varlık, bileşeni, hatta çekirdeği, devlet, kurumları ve yönetim sistemi tesadüflerin ürünü değil, bilinçlirasyonel aktivitenin bir sonucu olarak oluşmuştur. Dolayısıyla devlet yönetim sistemi öncelikle rasyonel, sosyo-politik bir faaliyet olarak özne-nesne ilişkilerinin analizini gerektirir.

Özne ve nesne konuları felsefenin günümüze kadar farklı anlayışlar ortaya koyan, farklı karşıt görüşlerin ortaya çıkmasına neden olan ve çeşitli tartışmalara yol açan konularından biridir. Bu konuda pek çok teorik ve felsefi-metodolojik çalışma yapılmış ve eserler yayımlanmıştır. Ancak kamu yönetiminde özne ve nesnenin rolüne ilişkin konular hâlâ araştırmacıların ilgi alanı dışında kalmaktadır. Devlet yönetimi bir tür sosyo-politik faaliyettir. Yönetim sürecine dahil olan, insanların davranışlarının organizasyonundan sorumlu olan her özne-kişi, kişi, grup, sosyo-politik süreçlerle, sosyo-politik yaşamla ilgili bir görevle meşguldür. Yani kamu yönetimiyle uğraşan varlık, belirli (somut) sosyo-politik yaşam ve süreçlerin düzenleyicisi, örgütleyicisi ve yöneticisidir.

Sosyo-politik yaşamın ve süreçlerin yönetimi, insan faaliyetinin karmaşık, çeşitli ve çelişkili tezahürlerinden biridir. Bu nedenle kimin yönettiği (veya yönetebileceği), kimin yönettiği (veya yönetebileceği) ve nasıl yönetileceği (veya yönetebileceği) gibi temel sorular uzun süredir siyaset felsefesinin ilgisini çekmektedir. Sosyo-politik varoluşa (yaşam deneyimleri) karşılık gelen ve onun tüm yönlerini ifade eden bir özne modeli arayışı henüz bitmedi. İnsanlık bu özne modelini demokrasi ve demokratik yönetimde görse de epistemolojik özleri araştırmacılar, politikacılar ve devletler tarafından farklı yorumlanıyor, bu da bizi yöneten öznenin doğuşuna, işlevsel özelliklerine ve sosyo-politik kreatolojik özüne bakmaya sevk ediyor.

Bu noktada konumuz açısından önemli olan “devlet yönetim sistemi” kavramına ilişkin düşüncelerimizi ve görüşlerimizi ifade etmeliyiz.

Görünüşte kamu yönetimi sistemi, devletin ve devlet kurumlarının yönetimi ile ilgili faaliyet türünden görülmektedir. DeneySEL, gündelik bir yaklaşımla bakıldığında bu doğrudur. Ancak kamu yönetimi sistemi sadece devleti veya onun kurumlarını yönetmekle ilgili değildir; insanlar ve kişiler, grup ve gruplar, uluslar ve halklar, ekonomik zenginlik, kaynaklar, bölgeler ve şehirler, nüfus göçü, emek süreçlerisosyal, kültürel, demografi ve entegrasyon alanlarının, kısacası sosyo-politik varoluşun tam anlamıyla kullanılmasını ve geliştirilmesini amaçlayan karmaşık, çeşitli bir faaliyettir. Yönetim her bakımdan benzersiz bir olgudur, hiçbir zaman kendisini tam olarak tekrarlamaz. Etkili ve rasyonel olarak organize edilmiş yönetim biçimleri (örneğin, tabiiyet veya koordinasyon, otokratik veya işbirlikçi yönetim) olmasına rağmen, sosyo-politik varoluşun genel gereksinimlerine (örneğin, toplumda etnik gruplar arası ilişkilerin doğru kurulması) uyarlar, ancak her somut durumda benzersizdirler. Yönetimin

rasyonel organizasyonunu, yani onu belirli bir sistem - kurumlar aracılığıyla yürütmeyi teşvik eden de bu durumdur.

Devlet yönetiminin sistemli ve kurumsal bir biçimde yürütülmesi nesnel bir zorunluluktur. Hiçbir ülke veya toplum, kendi sistemini ve kurumlarını oluşturmada, bunların tam kanlı işleyişini sağlamadan yaşayamaz. Devletin ve toplumun işlevsel özellikleri, çağın gereklerine uygun olarak faaliyet gösteren sistem ve kurumlara bağlıdır. Bu nedenle A. I. Prigozhin, her organizasyon, sistem "kendi nüfusu ve bölgesi, ekonomisi ve hiyerarşisi, amacı ve liderliği olan küçük bir toplumdur." Kendine ait bir "mikro medeniyeti var: tarih, kültür, teknoloji" diye yazıyor. Bu "örgütsel temel"i geliştirip çağın gereklerine göre geliştirmeden toplumsal ve siyasal varlığın korunması ve geliştirilmesi mümkün değildir. Ancak bu "örgütsel temelin" özü özne ve nesne, aralarındaki ilişkilerdir. Yani yönetimin öznesi bir kişidir, insanlardır. Araştırmamızın amacına göre bu konu kadınlardır.

Şimdi yukarıdakiler: 1) yöneten varlığın doğuşu; 2) işlevsel özellikler; 3) Kreatolojik özün ne olduğu sorularına cevap aramaya devam ediyoruz.

I. Kadınların sosyo-politik varoluşta bir yönetim öznesi olarak ortaya çıkışı, "kadın meselesine" geriye dönük bir bakışı gerektirmektedir.

Bilimsel ve tarihi kaynaklar, "vahşi dönem"de insanlar ve cinsiyetler arasında sosyal farklılıkların bulunmadığını, gruplar halinde yaşamayan ilkel insanların yaşam biçimi olduğunu göstermektedir. Tanınmış tarihçi etnograf M. O. Kosven'e göre bu dönemde "her erkek her kadına aitti, her kadın her erkeğe aitti." Myorlular, Giritliler, Etrüskler, Atinalılar ve hatta Massagetler arasında da böyle bir düzen mevcuttu.

Örneğin, "tarihin babası" Herodot, Massagetae'de "her erkeğin bir kadınla evlendiğini, ancak diğer erkeklerin de onu kullandığını" bildirmiştir. Bu yaşam biçiminde henüz "senin, benim" kavramı yoktu, çocuklar, kadınlar, erkekler ortak ve herkesindi. Bu düzen, vahşi doğaya ve hayvan saldırılarına karşı birlikte yaşayan, bir tür olarak insanın hayatta kalmasının bir koşuluydu, dolayısıyla buradaki çok eşli ilişkiler, günümüzün sosyo-etik değer ve normları açısından mutlak bir ahlak dışı alışkanlık olarak görülemez.

İnsanlar yavaş yavaş çok eşli ilişkilerin sağlıklı yavrular vermediğini anlamaya başladı ve bunun sonucunda dış eşli ilişkiler ortaya çıktı. Farklı kabileler ve klanlar arasındaki dış evlilik ilişkileri henüz tam anlamıyla sosyo-politik bir olgu olmasa da toplumun ve devletin temeli sayılan aile kurumunun oluşumunu hızlandırmıştır. Bu sürece klan ve kabile kurumlarının oluşumu eşlik etmiş ve bunlar bilimsel literatürde anaerkillik olarak adlandırılmıştır.

Anaerkillikte klan, kabile bir kadın tarafından yönetiliyordu. Tohumun adı, kavmi, menşei kadının ismine göre belirlenir. Ünlü antropolog ve tarihçi G. Ploss'a göre Pelaus Adası'nda (Afrika kıyısı) kadınlar

kadınlar, erkekler ise erkekler tarafından yönetiliyordu. En yaşlı kadın klanın, kabilenin lideriydi. "Kadın hükümeti, kadınlar arasında düzenin gözetilmesini, erkeklerin kadınları haksız yere cezalandırmasına izin verilmemesini sağladı... Hiç kimsenin bir kadını dövmesine, hatta hakaret etmesine izin verilmedi." Eğer böyle bir adam bulunursa ağır cezalara çarptırılıyor, para cezasına çarptırılıyor, hatta öldürülüyordu.

Böyle bir klanda, bir kabilede, sosyal hayatın asıl öznesi kadındı ve sadece kadın değil, erkek de onun emir ve iradesine kayıtsız şartsız itaat ediyordu.

G. Ploss, eski Hindistan'da Brahminizmin kurulmasından önce kadın ve erkeklerin eşit statüye sahip olduğunu belirtiyor.

Ülkemizde bile anaerkillik aşaması kadının konumunu yükseltmiş, onu klanın ve kabilenin lideri seviyesine yükseltmiştir. Özel araştırmacılar, 40.000 yıl önce arkontroplar ve paleontroplar döneminde kadınların klan ve kabilelerin yaşamından sorumlu olduğunu gösteriyor. Çocuk sahibi olmak, aile hayatı sürdürmek, çiçek yetiştirmek, daha sonra toprağı sürmek ve çiftçilik yapmak kadının sosyal statüsünü artırıyordu. Sonuç olarak, avcılıkla uğraşan bir erkek değildi (avcılık her zaman başarılı olmuyordu, bu faktör elbette bir erkeğin konumunu etkileyemezdi), ama bir kadın klanın, kabilenin, ailenin başı oldu.

Anaerkillik çağında kadının toplumsal yaşamın öznesi olması folklora, mit ve efsanelere, masallara damgasını vurmuştur. Tanrıçalar ve İzida, Demeter, Ceres, Astarte gibi efsanevi kahramanlar ilk çağlarda anaerkilliğin etkisi altında yaratılmışlardır. Bu görüntülerde bir kadın, sosyal hayatın en aktif öznesi, bir klanın, bir kabilenin lideri, adaletin ve iyiliğin cesur bir savaşçısı, bir savaşçı, erkeklerin krallıklarını ve ordularını bile ezebilecek bir kahraman olarak tasvir edilmektedir. Özbek halk sanatından buna benzer pek çok örnek verilebilir.

Dolayısıyla kadının anaerkillik dönemindeki statüsü, klan ve kabile hayatındaki sosyal rolü erkeklerden daha yüksekti. Daha sonra aile, toplum, devlet kurumlarının ortaya çıkmasına, yönetim sistemlerinin oluşturulmasına, hukuki ve örf ve adetlere yol açan, "otorite", "devlet", "şiddet", "adalet", "özgürlük", "hukuk", "hukuk", "yönetim" kavramlarının oluşmasına yol açan bu faktör olmuştur.

Sosyo-tarihsel gelişimin ilerleyen aşamalarında kadınla ilişkilerde, onun sosyal hayatın öznesinde değişiklikler olacak, hatta kadın ve erkeği birbirine düşman edecek hükümler ortaya çıkacaktır. Halen kadının sosyo-politik bir varoluş yaratma kabiliyetini ve gücünü sorgulayan görüşler var, dolayısıyla "kadın meselesi" ilerici ve demokratik güçlerin dikkatini çekiyor.

Erkeğin toplumsal yaşamda, klan ve kabile yönetiminde rolünün artması ve ataerkilliğin ortaya çıkmasıyla birlikte kadına ve onun yerine geçenlere yönelik tutumlar da değişmekte, kadının bir bakıcı, evin bekçisi, eğitimci, yetiştiricisi, "erkeğin kaburga kemiğinden yaratılmış" olduğu görüşü yaygınlaşmaktadır. Kadınların sosyal ve politik varoluştaki rolü, özneliği ve etkinliği giderek daha az

hatırlanacak. Ünlü Manu Kanunları'nda şunu okuyoruz: "Kadınlar kötülüklerden korunmalı; kontrol edilmezse aileye talihsizlik getireceklerdir.

Kadın doğası gereği erkeği yoldan çıkarmaya meyillidir, dolayısıyla erkek en yakın akrabası olan kadınla dahi yalnız kalmamalıdır. Kadın bestetya kaynağıdır, yalan kaynağıdır... Bu sebeplerden dolayı kadınların tamamen erkeklerin kontrolü altında olması gerekir. Bir kız çocuğu, bir kız çocuğu, bir kadın kendi evinde dahi iradesini gerçekleştirmemelidir. Son olarak: Bir kadın, kocasına hayatı boyunca saygı göstermeli, kocasının ölümünden sonra bile bu onun olmalıdır..." .

Kadının toplumsal öznelliğini reddeden, insan olduğunu inkar eden, insanlığın düşüncesine büyük katkı sağlayan düşünürlerle, yaratıcılarla, filozoflarla da tanışıyoruz. Homeros, "Kadından daha ölümcül bir şey yoktur" derken, yedi bilgeden biri olan ve felsefenin kurucusu Fajlar, kadın olarak doğmamış olmasını övmektedir. Sokrates şöyle der: "Erkeğin öfkesinden çok, kadının sevgisinden korkmalısın." Aristophanes ise yönetimi ele almak isteyen kadınları komik ifadelerle anlatıyor. Bu tür düşünceleri Buda'nın, Konfüçyüs'ün, Platon'un, Aristoteles'in, Schopenhauer'in, Nietzsche'nin eserlerinden aktarabiliriz. En şaşırtıcı olanı ise kadının toplumsal rolüne yönelik olumsuz tutumun, erkeğin siyasal varoluştaki rolünün artmasıyla birlikte ters yönde genişlemesidir. Mülkiyet ilişkilerinin ana öznesi olarak erkeğin sosyo-tarihsel gelişim sahnesine girmesiyle kadının hak ve özgürlüklerinin sınırlandırılması normal hale gelir. Solon'un "kadının yönetmekten başka bir şey düşünmediği" ve bu nedenle eş, hizmetçi ve yardımcı rolünü oynaması gerektiği yönündeki emri sonraki yüzyıllarda yaygınlaştı. Ancak 19. yüzyılda kadınların insan haklarını yeniden tesis etmek, onları çeşitli şiddet türlerinden, ayrımcılıktan ve insanlık dışı geleneklerden kurtarmak için örgütlü bir kitle hareketi başladı ve uluslararası düzeyde gerekli normlar benimsendi. 20. yüzyılın ikinci yarısında BM'nin kurulmasıyla birlikte kadın sorunları ve hakları uluslararası düzeyde tartışılmaya başlandı ve uluslararası hukuk normları kabul edilebilir hale geldi. Bu bağlamda, J.A. Condorcet ("Kadınların sivil haklarla tanışması üzerine"), Olympia de Gouges ve Louise Lacolibe ("Kadın Hakları" çalışması, kodeks), T.G. Von Hippel'in sosyo-politik konuşmalarını ("Kadınların medeni statüsünün iyileştirilmesi üzerine") hatırlayabiliriz. Daha sonra Kuzey Amerika, Yeni Zelanda, Avustralya, Finlandiya, Norveç, İsveç, İngiltere, Almanya ve Avusturya'daki feminist hareketler, 20. yüzyılda kadınların tüm siyasi haklara sahip olmasını sağladı.

Kadının bir özne olarak devlet yönetim sistemindeki işleyişi toplumsal ve siyasal kurumlar nezdindeki işlevlerle yakından ilgilidir. Kadınların kamu yönetimi sisteminde çalıştıkları için öncelikle bu yönetim sisteminin işlevsel özelliklerini ve uygulama teknolojisini iyi bilmeleri gerekmektedir.

Uzmanlara göre devletin ve sistemlerinin karakteristik işlevleri arasında ekonomik görevlerin yerine getirilmesi, sosyal görevlerin çözülmesi, kanun ve düzeni sağlamak, doğayı korumak, diğer ülkelerle ilişkiler kurmak ve savunmayı organize etmek yer alıyor. Dolayısıyla kadınların devlet yönetim

sistemindeki işlevleri, onların öznel arzu ve isteklerinin bir yansıması olmayıp, bilgi, irade ve davranışlarını devletin işlevlerine tabi kılmaktadır. Devlet yönetiminin bu temel gereği, kendi gereklerini tebaaya dayatır ve ancak bu gerekleri karşılayan ve bunları faaliyetlerine uygun bir şekilde uygulayan kişi, toplumsal ve siyasal hayata aktif olarak katılabilir.

Aynı zamanda kadınların sadece devlet yönetim sisteminin öznesi ve nesnesi olmadığını da unutmamak gerekiyor. Demokratik bir devletin temel ilkesi halka hizmet etmek olduğundan, şüphesiz ki tüm nesnelerin ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate almak zorundadır. Bu nedenle kadınlar hem nesne hem de insan olarak ihtiyaç ve taleplerini yönetimin önüne koyar ve onların memnuniyetini ister. Bu da amaç olarak kamu yönetimi sistemine belirli görevler yüklemektedir, yani işlevlerini yönetim sistemine kazandırmaktadır. Bize göre kadının aşağıdaki sosyal ve demografik statüsünü temsil eder ve onlardan gelişen işlevlerden oluşur.

1. Kadınların sosyo-politik, ekonomik ve kültürel haklarının güvence altına alınması.
2. Ailede cinsiyet eşitliğinin sağlanması, ayrımcılıkla mücadele edilmesi.
3. Kadınların devlet ve toplum işlerinin yönetimine daha fazla katılımı.
4. Yönetim sisteminin iyileştirilmesine yardımcı olun.
5. Sivil kurumların gelişimini sağlamak.
6. Manevi ve eğitici etkinlikler düzenleyerek genç neslin eğitime katkıda bulunmak.

Kadınların bu işlevleriyle kamu yönetimi sisteminin toplumsal görevlerini tam olarak yerine getirmesine yardımcı olduğu, hatta bazı işlevleri üstlendiği görülmektedir.

Devlet yönetim sisteminin zorunlu işlevleri ile kadının gönüllü işlevleri, sosyo-politik varoluş üzerindeki büyük önemi, kökeni ve etkisi açısından diyalektik olarak ilişkilidir. Kadınlar, sorumlu bir çalışan, lider, örgüt üyesi (bu durumda kadınlar, kamu yönetimi sisteminin zorunlu işlevlerini yerine getirmekle sorumludur) olarak kamu yönetimi sistemindeki işlevleri üstlenmeye zorlanırsa ve bir kamu aktivisti olarak gönüllü işlevlerini de yönetim sistemine taşırlar.

Zorunlu işlevler sorumlu çalışan kadınlar için, gönüllü işlevler ise kamusal, aktif kadınlar için geçerlidir. Ancak zorunlu işlevler görünür olmasa da kamusal kadınların faaliyetlerini, içeriğini ve örgütlenmesini etkilememektedir.

Kamu kadınının toplumsal ve siyasal varoluş üzerindeki etkisi, zorunlu işlevleri doğru anlamaları, bunların yerine getirilmesine katkıları ile belirlenir. Dolayısıyla kamu kadınlarının sosyo-politik faaliyetlerinin bir ifadesi olarak gönüllü işlevleri, tüm yönetim sistemini ve onun etkin işleyişini etkilemektedir. Ancak gönüllü işlevlerini ve kamusal faaliyetlerini devlet yönetim sisteminin zorunlu

işlevleriyle birleştiren bir kadın, sosyo-politik varoluşu yaratan, gerekirse değiştiren, yenileyen veya geliştiren bir özne haline gelir. Yani özne sadece bir faaliyet değil, toplumsal ve siyasal varoluşu, devlet yönetim sistemini aktif olarak etkileyen bir kişidir.

Kadınların devlet yönetim sisteminin, sosyo-politik varlığının aktif bir öznesi olması, kreteolojik (devlet önemi) bir öze sahiptir. Yeni devlet yönetim sistemi oluşturulurken vatandaşların sosyal ve politik faaliyetleri ile demokratik değerlerin karar alma sürecindeki rolü kıyaslanamaz bir öneme sahiptir. Bu nedenle Başkan Sh.M. Mirziyoev, kadınlar da dahil olmak üzere vatandaşların toplum ve devlet inşası çalışmalarına katılımını ulusal demokratik kalkınmanın temel koşullarından biri olarak görüyor. "Başkan, "İktidar yapılarının demokratik içeriğinin büyük ölçüde vatandaşların devlet yönetimine katılımı sorununun ne ölçüde çözüldüğüyle belirlendiği biliniyor"Özbekistan'da bu hakkın hayata geçirilmesinin hukuki temelleri oluşturuldu. Ancak yine de toplumun ve vatandaşların devlet yönetimine katılma hakkını anlaması, nasıl yönetildiğine ilişkin bilgi alması ve bu hakkı kullanabilmesi gerekiyor. Ancak bu koşullar altında devlet ve onun kurumları, yetkilileri topluma ve vatandaşlara karşı sorumluluklarını hissedeceklerdir. Bunun için vatandaşların siyasi faaliyetlerinin arttırılması gerekiyor. İstikrarlı ve güçlü sistemlerde, vatandaşların siyasi çıkarlarının gerçekleştirilmesi için tüm yasal ve demokratik koşullar yaratılırsa, halkın kendisi de gönüllü ve profesyonel bir temelde ülkenin siyasi yaşamına giderek daha fazla katılacaktır.

Metodolojik açıdan önemli olan bu noktadan hareketle kadınların sosyo-politik varoluşunun aktif konusu, onların devlet yönetimine gönüllü ve profesyonel katılımlarıdır.

Kreteolojik açıdan bakıldığında, kadınların sosyo-politik faaliyetleri aynı zamanda devletin siyasi sistemdeki yeri üzerindeki etkisiyle de belirlenmektedir. Bu etki bile kadınların kamu yönetimi sisteminin aktif öznelere olduğunu gösteren temel kriterdir. Uzmanlar, devletin toplumun siyasi sistemindeki rolünün aşağıdakilere yansıdığını söylüyor:

Birincisi, devlet ana üretim araçlarının sahibidir, toplumun tüm üyelerinin ve bazı vatandaşların çıkarları doğrultusunda ana gelişme yönlerini belirler;

ikincisi, devlet tüm vatandaşların birliği olarak işlev görür;

üçüncüsü, devletin özel bir yönetim ve baskı aygıtı vardır;

dördüncüsü, devletin çeşitli ikna ve baskı yöntemlerinin kullanılmasına olanak tanıyan geniş kapsamlı bir hukuk araçları sistemi vardır;

beşincisi, devlet bağımsızdır;

altıncısı, bugün ülkede tam yetkiye sahip tek örgüt devlettir.

Toplumsal ve siyasal varlığın ilk öznesi olan kadınlar, sorumlu çalışanlar ve liderler olduklarında devlet yönetim sisteminin yukarıdaki yönlerini doğrudan, halk üyesi ve aktivist olduklarında ise dolaylı olarak

etkilemektedirler. Bu etkinin kaynağını devletin demokratik karakteri belirler. Devlet demokratik olmazsa vatandaşların sosyal ve siyasi faaliyetleri, halkın tüm çabaları boşa çıkar. Devletin demokratik karakteri, kadınlar da dahil olmak üzere vatandaşların sosyal ve politik faaliyetlerine yaratıcı bir öz kazandırır. yani demokrasi, kadınların toplumsal ve siyasi varlığını iyileştirmeye yönelik faaliyetlerini kalkınma için gerekli olan ve devlet yönetiminin gelişmesine hizmet eden bir gerçekliğe dönüştürür.

Devletin görevlerinden biri de vatandaşların ekonomik faaliyetleri yoluyla toplumun kalkınmasını sağlayacak ve maddi refahı sağlayacak bir strateji geliştirmektir. Vatandaşların ekonomik faaliyetlerine güvenmek, onu sosyo-politik varoluşun bir bileşenine dönüştürmek krateolojik öneme sahiptir. Bu nedenle kadının ekonomik faaliyeti, piyasa ilişkilerini geliştirmeye yönelik çabaları, sosyal-politik faaliyetin karşısına çıkamaz veya ondan ayrı değerlendirilemez.

Toplumsal ve siyasi varlığın yaratılmasında ve modernleşmesinde kadının etkin öznesi devletin uluslararası alanda prestijini de etkilemektedir. Uluslararası entegrasyonun küresel bir gerçeklik haline geldiği günümüzde, dünya toplumu ve uluslararası kadın örgütleri her ülkede kadın konusunu yakından takip etmektedir. devletin demokratik ilkelerinin sosyal kontrolü, uluslararası sözleşmelerin tam olarak uygulanması. Böyle durumlarda kadınların toplum ve devlet işlerinin yönetimine katılımını, sosyo-politik öznelliğinin sağlanmasını amaçlayan tedbirlerin alınmasının krateolojik bir nitelik kazanmasından kaçınılamaz.

Yani kadın meselesi sadece kadınları ilgilendirmeyen, tüm toplumun kalkınmasına ve devlet yönetim sisteminin gelişmesine hizmet eden sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel bir olgudur.

REFERANSLAR:

1. Prigogine A.I. Organizasyon: sistem ve insanlar. - M: Politizdat, 1983. - S.6.
2. Kosven M. deneme pervobytnoy kültürü. -M: Nauka, 1961. -S.9.
3. Herodot. Hikaye. - M: Infra - Press, 1999. - S.181.
4. Bakınız: Rtveladze E.V., Saidov A.Kh., Abdullaev E.V. Ocherki po istorii Civilizatsii drevnego Özbekistana: gosudarstvennost i prava. - T.: Adolat, 2000. - S. 12-13.
5. Ploss G. Genshchina v estestvovedenii ve narodovedenii. Antropologicheskie issledovaniya. - Syktyvkar-Kirov, "Vyatka", 1995. - S.282.
6. O yerde.
7. Bakınız: Rtveladze E.V., Saidov A.Kh., Abdullaev E.V. Ocherki po istorii Civilizatsii drevnego Özbekistana: gosudarstvennost i prava. - T.: Adolat, 2000. - S. 13-14.
8. Bakınız: Khodjaeva S.A. Pravovaya kultura ve Özbekistan Cumhuriyeti'nin sorunlu razvitiya sosyal-hukuki faaliyetleri (tarihsel-hukuki inceleme). Özet...dis. şeker yürümek bilim - T.: 2003. - S.11.
9. Bakınız: Ploss G. Genshchina v estestvovedenii ve narodovedenii. Antropologicheskie issledovaniya. Syktyvkar - Kirov, "Vyatka", 1995. - S.308.

10. Bakınız: Alimasov V. Felsefeye veya düşünceye susuzluk. - T.: Felsefe ve Hukuk, 2007. - 192 s.
11. Bakınız: Aristofanes. Komedi v 2-x t. T. 2. - M.: Iskustvo, 1983. - S.345-347.
12. Bakınız: Aforizmalar ansiklopedisi. Klasik felsefi düşünce. - Minsk Sovr. yarıyor-veya. 1999.-S. 19-20.
13. Safaeva S. Kadın Sorunu: Genel ve Ulusal Yönler. - T.: Özbekistan, 2003. -27 s.
14. Saidov A., Tajikhonov U. Devlet ve hukuk teorisi. - T.: Adolat, 2001. - 195-206.
15. Kerimov I.A. Özbekistan 21. yüzyılın eşğinde: güvenliğe yönelik tehditler, istikrar koşulları ve kalkınma garantileri. - T.: Özbekistan, 1997. - 173-174.
16. Saidov A., Tajikhonov U. Devlet ve hukuk teorisi. - T.: Adolat, 2001. - 126 s.

EĞİTİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME TEKNOLOJİSİ

Aldanazar Amirbekuly⁸³, Roza Kadirbayeva⁸⁴, Almira Ibaşova⁸⁵, Madine Dзамankaraeva⁸⁶,

Özet

Makale, eğitim sistemindeki modern değişiklikler bağlamında öğretmen-kolaylaştırıcı yetiştirmenin mevcut sorununu incelemektedir. Öğrencileri harekete geçirmeyi ve eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi amaçlayan kolaylaştırıcı öğretim yöntemlerinin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli yeterliliklerin oluşumunun temel yönleri analiz edilmektedir. “Eğitim” teriminin yeni bir kavramı tartışılıyor; bir okul mezununun portresi olan entelektüel çoklu öznellik kavramı, kolaylaştırıcı faaliyeti, kolaylaştırıcı eğitimi; kolaylaştırıcı eğitiminin kalıpları, araçları, teknolojisi ve uygulaması. Mesleki becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunan mini dersler, mini uygulamalı dersler gibi eğitimin pratik yönlerine özellikle dikkat edilir. Sonuç olarak kolaylaştırıcı uygulamalarının eğitim sürecine entegre edilmesinin, etkililiğini artırmak ve çağın gereklerini karşılamak açısından önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler. Eğitim, entelektüel çoklu konu, eğitimin geliştirilmesi, kolaylaştırıcı, öğretmen-kolaylaştırıcı, teknoloji, kolaylaştırıcı eğitimi uygulaması.

Makale AR19678229 “Toplu yapıcı öğrenmenin zorunlu sonuçlarına dayalı olarak matematik öğretmenlerinin eğitim kalitesinin iyileştirilmesi” hibe projesi tarafından desteklenmiştir.

TEACHER TRAINING TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF IMPROVING EDUCATION

Annotation

The article discusses the actual problem of teacher-facilitator training in the context of modern changes in the education system. The key aspects of the formation of competencies necessary for the successful implementation of facilitation teaching methods aimed at activating students and developing their critical thinking are analyzed. A new concept of the term “education” is discussed, the concept of intellectual polysubjectivity, which is a portrait of a graduate of a school, facilitation activities, and facilitator training; patterns, means, technology, and practice of facilitator training. Special attention is paid to practical aspects of training, such as mini lectures, mini practical classes, which contribute to the development of professional skills. In conclusion, the importance of integrating

⁸³ Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, O. Zhanibekov University, hymkent/Kazakhstan, amirbekuly@inbox.ru

⁸⁴ Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, O. Zhanibekov University, Shymkent/Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0002-5975-2683, kadirbayeva.roza@okmpu.kz

⁸⁵ Candidate of Pedagogical Sciences, docent, O. Zhanibekov University, Shymkent/Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0002-1399-3545, ibashova.almira@okmpu.kz

⁸⁶ Candidate of Physics and Mathematics, O. Zhanibekov University, Shymkent/Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0003-3387-1171, d_madina08@mail.ru

facilitation practices into the educational process is emphasized in order to increase its effectiveness and meet the requirements of the times.

Keywords. Education, intellectual polysubject, education improvement, facilitator, teacher-facilitator, technology, facilitator training practice.

The article was funded by the grant project AP19678229 “Improving the quality of mathematics teacher training based on the mandatory results of collective constructive learning.”

INTRODUCTION

We live in the real world, with an infinite collection of visible-invisible, tangible-intangible, similar-not similar, joint-incompatible objects, interconnected by temporal and spatial connections and constantly increasing information.

Benefits, convenience, and comfort are now widely available to people. But globalization and unification, extensive transformative activities, the transformation of man into a functional element, and the massification of production have led to the expansion and improvement of the man-made environment, which results in an uncertain future due to the unpredictability of the consequences of the development of the man-made environment.

Each new generation in the modern world is experiencing more and more difficulties in the process of adapting to the real existing socio-technological world. Moreover, even during life, a person is forced to repeatedly adapt to reality.

All this requires the improvement of education. And certain works are being done in this direction in the Republic of Kazakhstan. For example, in section 4 “The vision of education development” document [1] states:

The key guideline of the education system for the next seven years will be the creation of conditions in educational organizations in order not only to raise the level of human education, but also to create an atmosphere that will contribute to the formation of a highly moral and comprehensively developed personality with key graduate competencies, capable of realizing creative potential in dynamic socio-economic conditions, as in their own life both in the interests and in the interests of the Kazakh society.

The new educational development trajectories for 2023-2029 will be based on a model of pedagogical support for students, where the teacher acts as a facilitator of the educational process, allowing the child to explore the world independently, unlock their own potential and acquire knowledge based on personal interests and needs.

It follows from this document that in Kazakhstan:

1. A new era has arrived – the era of information, rapid changes and uncertainties. A new round has come in the spiral of human development, society and the education system, with many risks.
2. The new era needs people who are able to get out of any crisis situation, solve any life and professional open task, and interact with the environment as an intellectual polysubject.
3. The new era requires improvement of the concept of the term “education”. Education in a new way is a process of human development and teacher training, and their result is an intellectual polysubject.
4. Intellectual polysubjectivity will become the portrait of a graduate.

The introduction of a new concept of education requires solving the following problems:

1. Satisfying first the vital needs of a school graduate, through the development of his abilities for endless knowledge and transformation of the world in which he lives, and only then, the fulfillment of a government order;
2. Updating the content of educational content in accordance with the vital needs of a school graduate in subjective, social and professional life in situations arising as a result of rapid changes in the global socio-economic reality.
3. Creation of favorable conditions for students in school for self-education and the formation of the ability of an intellectual polysubject.

This circumstance allowed us to define the concepts of “facilitation activity”. Facilitation activity is an activity aimed at creating favorable conditions for students to become an intellectual polysubject.

The purpose of the research is to develop a technology for training a facilitator in the context of the formation of intellectual polysubjectivity by the portrait of a graduate.

The methodological basis of the research is a document [1].

The theoretical foundations of the research are existential, epistemological, constructive, acmeological approaches to education.

MATERIALS

The purpose of this section is to find out their importance in improving education by briefly reviewing and outlining the essence of each approach.

The existential approach. The central category of existential philosophy is existence, which means that only a person, unlike everything else that exists in this world, raises questions about his own life, is designed in such a way that he is initially an incomplete being (an infant), has freedom of choice, not

conditioned by nature, and builds his future [2]. The subject of existential philosophy is the meaning of human existence, human destiny, freedom and responsibility, and the problem of choice.

The ideas of existentialism were highlighted in the works of E. Fromm, K. Horney, S. L. Rubinstein. Among the most famous representatives of the existential trend, one can name D. Bujental, R. May, V. Frankl. Representatives of existential pedagogy include O. F. Bolnov, A. S. Neill, and W. Glasser. The main thoughts on existentialism are set out in the works of Guignon, Charles, B. S. Kierkegaard, M. Heidegger, K. Jaspers, N. A. Berdyaev, V. Dilthey, M. Scheler, G. Gadamer, J. Habermas, P. P. Gaydenko, P. Tillich and others.

To reveal the essence of the existential approach, we chose the works of J.P.Sartre [2], B. Kazakov [3]. and O. L. Podlinyaev [4].

According to B. Kazakov, a person's existence is determined by his intellectuality and polysubjectivity.

Intelligence is a person's ability to think analytically, critically, and creatively based on their own experience and knowledge; adapt to a changing environment, flexibility of thinking; self-development, which is manifested through their interests and hobbies, the ability to evaluate information and ideas based on their reliability and logic; creative approach to problem solving; communicative ability to argue my thoughts.

Intelligence allows a person to be more effective in solving everyday and professional tasks and achieving goals and broaden their horizons; understand complex concepts, phenomena and the essence of the issue and identify hidden motives; constantly asking themselves questions and exploring new areas of knowledge; highlight the main aspects of the problem and come to informed conclusions; find the optimal solution.

A person's polysubjectivity is a characteristic of his inner world, which reflects the fact that he perceives the world as common to all, sharing perceptions with other people; makes assumptions about the motives of other people, even if these motivations and intentions remain unexpressed. The answer to the question "What does all this mean for a person?" it allows him to make sure that he is dealing with the real world of life, where people interact, and this world remains a system of mutual social relations.

A key component of polysubjectivity is the concept of the "other self." It describes an individual's perception of another person in his "living present." The simultaneous perception of each other "here-and-now" means that, being in the moment, we can sometimes know more about the other than he realizes about himself. This is because our perception of ourselves is possible only through reflection, which is always directed to the already experienced and detached from the current moment. On the contrary, the other person is given to us directly in his current "here-and-now".

Education based on an existential approach is based on the position that almost all the life difficulties of every person are the result of unresolved or incorrectly solved essential, existential tasks [4].

The existential approach, based on the recognition of the uniqueness of the inner world and the existential tasks of each student, proclaims the formation of the inner world as the main creative way of the human becoming process. The learner is nothing more than the one who makes himself. He is responsible not only for the freedom of external elections, but also for internal elections, concerning both the exercise of his capabilities and the purposeful refusal to realize them, in case they contradict the chosen path of life.

The epistemological approach. Epistemology is a branch of philosophy, the key problem of which is the question of the truth of knowledge, its relation to reality, the development of technologies and strategies for cognitive activity, which is based on the study of the most important, key concepts of the material and inner worlds of humanity, in general, life.

Epistemologists are usually interested in the following questions: "What does it mean to know P?". "what makes our beliefs true?" "how should we justify our beliefs?" "what should our beliefs be so that we can be rational people?"

The great representatives of epistemology were Plato, R. Descartes, D. Hume. The problems of epistemology were dealt with by D. Armstrong [5]. E. Getter [6], V. Lysenko [7], V. M. Rozin [8] and others.

M. A. Petrov dealt with the relations of the concepts of "information", "cognition", "knowledge"[9].

According to M. A. Petrov, cognition, the cognitive process, is the holistic interaction of a person with reality in order to achieve a goal related to the meanings of the subject's vital activity. Any process of cognition begins with the identification of the object of cognition and ends with the perception of events taking place in the real world, reflecting them in your inner world.

Cognition is divided into mundane and true types. Everyday knowledge occurs in the course of a person's daily life and is based on the facts of practical activity and subjective experience. This is the knowledge of:

- maintenance of existence (cooking, sewing clothes, etc.);
- safety (building a house);
- material well-being (work, business).

The result of everyday knowledge is the acquisition of new information. Thus, information is any information about the world around us, obtained as a result of everyday cognitive activity, a passive reflection of the object of knowledge, the truth of which has not yet been confirmed.

True cognition is the activity of an active subject in the context of his life activity. Not only collecting information, but also finding connections in information, conducting experiments, and finally, logical inference. It is a tool for mastering knowledge. In many cases, it is subjective and cannot be transmitted from one person to another. Cognition thus becomes the process of understanding reality, and understanding is the result of the process of cognition.

Knowledge is the foundation of a person's inner world, which stores information about an object, forming a complete and deep representation. However, in order for these information data to be transformed into full-fledged knowledge, it is necessary to comprehend and correctly understand them. In other words, information requires interpretation, which, in turn, depends directly on the context. Without context, there is no way to understand what is being discussed.

The main difference between knowledge and information in epistemology is that information (as an attribute of matter) is objective in nature, it exists independently of a person and represents a kind of iconic model of possible knowledge.

Thus, the epistemological approach in education puts the problem of cognitive activity, as related to the development of the intellectual and communicative abilities of the learner, to the fore. It is focused on the formation of a holistic worldview and a systemic picture of the world in the inner world of the learner.

At the same time, the educational environment is built as an information and communication environment with technologically secured communication channels through which useful and necessary information is transmitted to students in the form of a message. The educational process should include not only attitudes towards the formation of a complex of knowledge and abilities that meet relevant socio-practical needs, but also the axiological principles of the formation of a subject capable of combining technological knowledge with epistemic knowledge – understanding knowledge, which is the node of creative subjectivity of man.

The objects of study in education should not be academic subjects (mathematics, physics, chemistry, biology, history, etc.), which concentrate the enormous efforts of mankind, and concepts containing vast and overwhelming for a single human mind, but problem-cognitive topics or epistemes that accompany a person throughout his whole life and the disclosure of the content of which for himself with the depth and thoroughness that helps him to understand himself and the world.

A constructive approach. The purpose of introducing a constructive approach into the education system is to prepare people to make constructive decisions in conditions of uncertainty and to act constructively in crisis situations, since it is in such conditions that people will have to live in the modern world.

Many works are devoted to constructivism in the world. Program of constructivist studies in the field of international relations and comparative politics [10], constructivism: theory, perspectives and practice [11], radical constructivism [12], fictional reality: How do we know What We believe We know? [[13], designing an environment for constructive learning [14], constructivism in education [15], a course in radical constructivism [16], Understanding understanding [17], a guide to constructionist studies [18], on constructivist epistemology [19].

A lot of information about the constructive approach can be found in the monographs of Shatalova N. P. [20], Bunyatova F. [21], Sretenskaya D. A. [23], Traynev I. V. [24], in the monographs of Amirbekuly A. A. [25], Amirbekuly A., Ibashova [26].

The main point of the constructive approach in these works is that in education, knowledge is not transmitted to the learner in a ready-made form, but is acquired by the learner himself in the process of collective constructive problem solving. It is only necessary to create pedagogical conditions for successful self-construction and self-growth of the learner's knowledge.

At the same time, it is necessary to pay attention to the fact that meaningful learning can be performed only when the learner perceives the knowledge that he must learn as significant to him, in some way related to his subject's cognitive and communicative experience and evaluated according to criteria that are significant to him. Subjective knowledge, as a result of the continuous process of constructing and solving problems and reorganizing the process, arises and expands in the interaction of the subject and his environment.

In the above-mentioned work by N. P. Shatalova, the patterns of the constructive approach to education are established through a number of principles of constructiveness and the requirements for the development of a number of new qualities in the learner, as the shortest and most human way to self-development and self-improvement of the learner.

The acmeological approach. The acmeological approach to education is aimed at self-improvement of a person in an educational environment, at his development, the movement of a growing and adult person from one peak to another, reaching the top at different levels of his maturity, creativity, health, etc.

The issues of the acmeological approach to education have been considered by many authors. For example, "Acmeology", textbook edited by A. A. Derkach [27], "The Soul of man" by E. Fromm [28], "Acmeological approach to the problem of human development" by S. D. Pozharsky [29], "Problems of acmeological sciences" Kuzmina, N.V. [30], problems of modern human studies Ananyeva B. G. [31], "Acmeological foundations of management of pedagogical systems" Shiyan L.K. [32], "Personality, Self-concept, interests and intelligence: which construct is not suitable?" Akkerman P.L. [33], on the theory

of motivation and stimulation of task performance Edwin, A. Locke [34], “Measuring creativity. Creativity Research” and “The Nature of Human Intelligence” by Guilford J. P. [35], E. P. Bocharova [36], S. B. Begalieva [37] and others.

As follows from these works, in the acmeological approach, a person is considered as a subject of vital activity, capable of self-development and self-organization, to reach the peak of his life and activity at different levels of his maturity.

The acmeological approach to learning is based on the actualization of the factors of progressive development of a growing person in creative (constructive) activity [38].

These factors served as the basis for us to choose collective constructive training for future graduates in solving problems (maintenance of existence (cooking, sewing clothes, etc.); security (building a house); material well-being (work, business), language, computer and information, legal, civil, financial, environmental, etc. d.) tasks as achieving the pinnacle of learning outcomes, the formation and development of the inner world as a way of becoming an intellectual polysubject.

At the same time, define the tasks of the facilitators in the form of:

1. Development of students as subjects of collective constructive learning.
2. Lesson study.
3. Motivation of students.

The works of many scientists are devoted to open tasks, their compilation and solution, active forms of learning, and the theory of step-by-step formation of mental actions: Goreva P.M., Rychkova O. V. [39], Alimova A.K. [40], Mullina E.R. [41], A. Amirbekuly [42], Dzhamankaraeva M. A., Ibashova A. B., Bitemir A. A. [43], Dzhamankaraeva M. A., Nyshanbayeva K., Alimkulova B. T. [44], Samsonova M. V., Efimov V. V. [45], Shuba M. Yu. [46], Nokhda N. [47] and also [48].

Facilitator training technology

Technology is the systematic and consistent implementation of a pre–designed training process. Since the training process is based on a certain system of principles of subjective education, technology can be considered as a set of external and internal actions aimed at the consistent implementation of these principles in their objective relationship and allowing the full manifestation of the subjectivity of the learner.

The technology of training involves adding to it the intelligence and polysubjectivity of the learner in all their various manifestations. Hence, it is obvious that the development of technology for training a future facilitator should be effectively solved only with the help of adequate technology implemented by the teacher.

This means that the training technology for the future facilitator should be based on the following parts:

1. The technology of designing the content of collective constructive learning through the consolidation of epistem units.
2. Technology for creating and solving open problems of epistemology.
3. Technology of step-by-step formation of mental actions, consisting of 6 lessons:

Lesson 1. The group lecture consists of two lessons. Purpose 1 of the lesson: preliminary familiarization of students with the purpose of teaching the discipline, in order to create their internal cognitive motivation.

Lesson 2. Group – educational. The purpose of the lesson is to provide students with an indicative basis for cognitive action in a materialized form.

Lesson 3. Shift pair – forming. The purpose of the lesson: formation of action in loud speech, formation of the “I” concept.

Lesson 4. Mini-group - formative. The purpose of the lesson: translating the action into loud speech, forming the “We” concept.

Classes 5. Pair – forming. The purpose of the lesson: formation of an action in external speech about oneself.

Lesson 6. Individual – formative. The purpose of the lesson: the formation of action in inner speech, that is, thinking.

4. Technology of formative and summative assessment of the results of collective constructive learning to solve open episteme problems.
5. Body movement technology.

The practice of putting the technology of training a facilitator into practice

Lesson 1. A). Giving examples of life tasks.

B) Question: “Were you taught to solve such problems in school?” In most cases, the answer is “No. They didn't teach me.”

C). After clarifying this circumstance, the presentation of the contradiction between the content of school education and the possibility of solving open problems of epistemology. Presentation of actual life problems. The formation of problematic questions and assignments, followed by the involvement of students in the discussion of various points of view, positions and approaches.

Lesson 2. A) Explanation of open and closed problems, the concept of true and plausible thinking, a design algorithm and a generalized algorithm for solving open problems.

B) The acceptance of the result of solving open problems, not the answers to the questions posed in their text, but the algorithm for the constructive solution of each of them.

Lesson 3. A) Students' independent solution of any problem, according to given algorithms, based on four tasks (initial-closed, inverse, generalized, open). Closed, reverse, generalized tasks should be of a research nature.

The problems were solved on a variety of natural, integer, and fractional sets of numbers. This leads to the development of algorithms for solving problems.

B) Dividing the group into alternating pairs and alternately performing the role of a teacher or student by each of them – each of them gives a task to the second, and the second solves it there. After solving the tasks in terms of loud speech addressed to each other or the teacher. This is both a speech action and a message (information) about this action. The speech is conducted on his own behalf, the action should be detailed, the message should be understandable to another person who controls the learning process.

At this stage, a leap occurs – the transition from an external action to talking about this action. The action being mastered turns into speaking, generalization, but remains uncompressed, non-automated.

Lesson 4. A) Dividing the group into three subgroups according to open tasks: maintaining existence, security, material well-being, bringing success, that is, achieving goals and getting pleasure and satisfaction from it, making our lives the way we want it to be.

B) Conducting classes in mini lecture and mini practical forms.

B1) Giving mini lectures by the students themselves in one lesson. The logic of a mini lecture is the same as that of a teacher's lecture. The difference is that it is dedicated to a specific type of open problem being solved.

Pre-appointed students prepare fragments of lectures, which are a summary of the material, supplemented with quotations from classics and illustrations from the field of pedagogical practice.

One (any) teacher (quasi-lecturer) reads fragments of lectures. The criteria for the quality of a lecture fragment can be: informative, impressive, logical, relevant, communicative.

To evaluate the quasi-vector's minilections, the audience is divided into two parts: the first part is to argue the importance and prospects of the ideas presented, and the second part is to identify the logical errors, shortcomings and limitations of the ideas expressed.

According to the pre-announced topic of the mini-lecture, several students prepare presentations, which are discussed with the participation of the teacher and based on the relevant content of the mini-lecture.

Thus, students gain the experience of public speaking and communication in the presence of numerous listeners.

B) A practical lesson. A quasi-lecturer sets an open task corresponding to the type of mini lecture.

To check the results of solving the problem, the teacher forms four changing groups. Each of the groups takes turns working in a specific role position.:

The innovators, members of this group, present their solution to the problem to the rest of the students.

The pessimistic members of this group highlight all the negative, ill-conceived, unaccounted-for aspects of solving the problem.;

Optimists, members of this group, highlight all the positive aspects of solving the problem.;

The expert members of this group summarize and analyze the information received, evaluate the work of each mini-group in terms of the objectives of the Bloom taxonomy set for this group, and justify their opinion. Thus, all students try themselves in different roles and at the same time have the opportunity to look at their own idea from different points of view.

An example is given. Students should identify possible solutions. Here, each of them freely expounds their knowledge, that is, the result of their reasoning.

After the collective identification of solutions, the most important task comes: determining the cost of each solution. Implementing a solution with minimal cost will be a good thing!

Lesson 5. When solving an open problem, the student reports only the final answer. The action becomes shortened and easily automated. But this automated action, performed with the maximum possible speed for the student, remains error-free (if errors occur, it is necessary to return to one of the previous stages).

Lesson 6. The teachers use the same speech form of action as in lesson 4, but without pronouncing (even in a whisper). This is where postoperative control takes place: the trainee clarifies the sequence of operations performed or the result of a separate operation. The stage ends when the quick and correct execution of each operation and the entire action is achieved.

Lesson 7. After completing the epistemology classes, students write an essay, which is checked by the students themselves using Bloom's taxonomy.

An essay is a small prose composition on a specific topic, focused on spoken language and where the student freely expresses his worldview, relying on his own experience, which has an internal semantic unity, i.e. consistency of key theses and statements, internal harmony of arguments and associations, consistency of those judgments in which the student's subjective position is expressed.

This allows him to learn how to formulate thoughts clearly and competently, structure information, use basic concepts, identify cause-and-effect relationships, illustrate experience with relevant examples, and argue his conclusions.

In the case when Bloom's taxonomy shows the correctness of writing an essay, its content can become a plausible indicator of the degree of intellectual polysubjectivity.

However, it is insufficient for an objective assessment of the level of intellectual polysubjectivity formation. A means of assessing the formation of professional competence is to display it in a numerical domain by determining the entropy of its components, which has the properties of a good ordering.

Entropy, which obeys the normal law of distribution, is a global qualitative characteristic expressing the degree of organization of activity by its subject. At the same time, the organization of a solution is understood as the uniformity of its components in terms of the qualitative characteristics of the components. If the quality characteristics of the components are almost the same, then the activity is organized to a high degree. Otherwise, we can talk about a low degree of organization of activities.

To determine the amount of entropy, qualitative indicators are used such as the student's educational resource, the value of the j-action of the decision, the student's ability and interest in making the decision, the need for the right decision, the degree of organization of the decision, freedom of choice of the solution, activity and consciousness of choosing the solution, adaptability - the degree of dispersion of necessities and opportunities.

Criteria for PC formation

Sequence number	The membership intervals are the values of the entropy of the generalized solution indicators.	The level of intellectual polysubjectivity formation
I	(0; 0,357]	Very low
II	(0,357; 0,457]	Low
III	(0,457; 0,543]	Average
IV	(0,543; 0,64]	Sufficient
V	(0,643; 1]	High

Lesson 8. Body language is the language of light or heavy gait, gesture and facial expressions. These movements are performed thoughtlessly and unambiguously express the state of a person's inner world and explain the reason for his action. Knowledge and understanding of body language allows you to identify lies, prevent unfavorable actions, and attract a partner.

The inner world of a person has a structure in the form of a state of goodness, inspiration and ignorance [11], in which events and thoughts acquire certain meanings for him.

In a state of goodness, a person shows the best qualities of virtue: honesty; calmness; trust in the world, acceptance; contemplation; compassion for living beings; the ability to be patient; discipline; striving for the top.

Being in a state of inspiration, a person becomes purposeful in achieving success, making money, and gaining popularity. Has a desire to constantly do something, realize and show himself to others.

The state of ignorance plunges a person into an illusion, and all his thoughts, words or actions are saturated with delusions. Staying in ignorance for a long time lowers a person to a low level. He lives by satisfying basic needs, does not think about the causes and consequences of his actions, does not follow any moral principles, and can easily harm himself and others.

You need to trust yourself, but always be critical of your judgments. It is necessary to get rid of previous ideas and look at everything with a new progressive perspective. Training a facilitator means bringing his inner world into a state of goodness.

CONCLUSION

Has the article achieved its goal? Yes!

The essence of the concepts of "education" and "facilitation activity" is revealed. A technology for training a facilitator has been developed. The meaning of the term "facilitator training" is revealed, the possibilities (patterns, means) are identified, and the practice of its implementation and the relationship between the education of schoolchildren and the training of facilitators are described.

Episteme aggregation technology, being the only means of constructing the studied content, will make learning continuous and knowledge understanding. Understanding, collective and constructive knowledge will transform learning into a progressive process that brings significant results and successes.

At the end of the work, we, the authors, considered it advisable to express our opinion about it. We are convinced that it can become the basis, the guide, the beginning of the improvement of the education system, so that it is able to prepare graduates capable, as Plato said, "to do such good deeds that we never dreamed of."

BIBLIOGRAPHY

1. The concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029. Approved by Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249.
2. Sartre Zh.P. Existentialism is humanism. // - M.: Politizdat, 1989. - C. 319 - 344.

3. Kozakov B. Intelligence – what is this quality? How to become an intellectual person?
<https://dzen.ru/a/ZfSPuFLCT0mFQOGq>
4. Podlinyaev O. L. The existential approach as a strategy for the development of modern education.
http://rusnauka.com/10_DN_2012/-Pedagogica/4_-104293.doc.htm
5. David Armstrong. Belief, Truth and Knowledge.
6. Gettier E. Is knowledge a true and informed opinion?
7. Lysenko V. An epistemic approach to education and upbringing. <http://rodsobr.narod.ru/80.htm>
8. Rozin V. M. Modern problems of epistemology // Epistemology and philosophy of science. 2012. T. XXXI, № 1. С. 238–245.
9. Petrov M. A. On the relationship between the concepts of "knowledge" and "information"
<https://www.dissercat.com/content/o-sootnoshenii-ponyatii-znanie-i-informatsiya>
10. Finnemore M., Sikkink K. Taking Stock: The Constructivist Research Program in International Relations and Comparative Politics. – Annual Review of Political Science, № 4.
11. Constructivism: Theory, perspectives, and practice (ed. Fosnot C. T.). N.Y., 1996
12. Glaserfeld E. von. Radical Constructivism. L., 1995
13. Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (ed. Watzlawick P.). N.Y., 1984
14. Designing environments for constructive learning (ed. Duffy T.M., Lowyck J., Jonassen D.H.). Heidelberg, 1993
15. Constructivism in education (ed. Steffe L. P., Gale J.). Хиллсдейл, 1995.
16. Schmidt S. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, 1996
17. Foerster H. von. Understanding Understanding. N.Y., 2003
18. Handbook of Constructionist Research (ed. Holstein J.A., Gubrium J.F.). N.Y., 2008
19. Rockmore T. On Constructivist Epistemology. Lanham, 2008
20. Shatalova N. P. The ABC of Constructive Learning. Monograph. – Krasnoyarsk: «Scientific and Innovation Center», 2011. -204 с.
21. Bunyatova F. Constructive learning: the essence, principles, goals, and lesson patterns. – Baku, 2008. - 218 с.
22. Volf D. Construction instead of instructions. Teaching physics as a constructive learning process.
<http://ru.i-docx.ru/30fizika/4638-1-konstrukciya-vmesto-instrukcii-obuchenie-fiziki-kak-konstruktivniy-process-polucheniya-zn>.
23. Sretenskaya Д. А. Constructive pedagogy as a basis for improving the quality of higher education // Saratov Scientific and Medical Journal. -№ 4, 2011. -С.988–991.
24. Trainev I. V. Constructive pedagogy. Training manual. –М.: Сфера, 2004. 320 с.
25. Amirkbekuly A. Constructive teaching of school mathematics epistems. Monograph in the Kazakh language. Shymkent, SKSPU, 2023. – 83 стр.

26. Amirbekuly A., Ibashova A.B. Subjectively oriented constructive education. Monograph. Shymkent. SKSPU, 2024 г. 126 стр.
27. "Acmeology" // Textbook edited by A. A. Derkach.- M.: RAGS. 2004
28. Fromm E. The human soul. M., 2010. C. 129.
29. Pozharskii S.D. The acmeological approach to the problem of human development. <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskii-podhod-k-probleme-razvitiya-cheloveka>
30. Kuzmina N.V. Problems of acmeological sciences /St.Pb., 1990. - 98 c.
31. Ananyev B. G. About the problems of modern human knowledge. StPb., 2001. C. 231.
32. Shiyan L.K. Acmeological foundations of pedagogical systems management / M.: Alfa, 2003. - 228 c.
33. Ackerman, P.L. Personality, Self-Concept, Interests, and Intelligence: Which Construct Doesn't Fit? / P.L. Ackerman // J. of Personality. 1997. March -December. № 2. V. 65. P. 171-204.
34. Edwin, A. Locke, Toward a Theory of Task Motivation and Incentives / A. Edwin // Organizational Behavior and human Performance. 1968. - May. -P. 157
35. Guilford, J.P. Measurement of creativity. Exploration in creativity / J.P. Guilford. -N. Y.: Mc-Gaw Hill, 1967. P. 281-287
36. Guilford, J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. N.Y.: Mc-Gaw Hill, 1967. 124 p.
37. Bocharova E. An acmeological approach to education. <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskii-podhod-k-obrazovaniyu>
38. Begalieva C.B. The acmeological approach is a new paradigm in improving the training of future specialists. <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32603>.
39. Pestova Yu. P. Features of the acmeological approach to the educational process. <https://urok.1sept.ru/articles/679406>
40. Gorev P. M., Rychkova O. V. Open problems in the structure of a modern creative math lesson // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2015. – № 05. <http://e-koncept.ru/2015/15132.htm>.
41. Alimov A.K. The use of active forms of learning. Methodical manual. The Center of Pedagogical Excellence .-NIS, 2014.-188 c.
42. Mullina E.R. Technology of active and interactive learning in the system of professional training of undergraduate students // International Journal of Applied and Fundamental Research. –№ 12 (P. 6), 2016.- C.1057-1061.
43. Amirbekuly A. Difficulties of collective constructive teaching of school mathematics and ways to eliminate them // Journal "Ustaz enbegi".-2023 r.
44. Dzhamankarayeva M. A, Ibashova A. B, Bitemir A. A. Methods of teaching students to solve open problems. International Pedagogical and Methodological Journal "Bilim baq", N2. 2023 r.
45. Dzhamankarayeva M. A, Nyshanbayeva K, Alimkulova B. T. The current state of student learning to solve open problems. International Pedagogical and Methodological Journal "Bilim baq", N2. 2023 r.

46. Samsonova M. V., Efimov V. V. Technology and methods of collective solution of open problems. Training manual. – Ul'yanovsk: UISTU, 2003. – 152 c.
47. Shuba M. Yu. We teach you to think creatively in math lessons. – M.: Prosveshchenie, 2012. – 218 c.
48. Nohda N. A study of «open - approach» method in school mathematics teaching: paper presented at the 10th ICME by N. Nohda. Makuhari, 2000, pp. 39-51.
49. Halperin's theory of step-by-step action formation. <https://group304psy.narod.ru/index/0-87>.

KÜRESELLEŞMENİN ZORLUKLARI, DÜNYAYA ENTEGRASYON EĞİTİM ALANI

Makeeva Aida Shailoobekovna ⁸⁷, Makeeva Aigerim Sharshenbekovna ⁸⁸,

*21 yüzyılda artık okuma yazma bilmeyen kişi değil
okuma yazma bilmeyenler,
ve ders çalışmayı bilmeyen kişi,
çalışmayı bitir ve yeniden öğren"*

Alvin Toffler
Amerikalı fütürist

ÖZET

Bu makale, küreselleşme bağlamında yükseköğretimin gelişimini ve dünya eğitim alanına (WES) girişe katkıda bulunan ana faktörleri tartışmaktadır. Eğitim kurumu türlerinin çeşitliliği, üniversitelerin ortak faaliyetler için çeşitli dernekler oluşturma yeteneğini genişletir ve bu da üniversitelerin verimliliğinin artmasına yardımcı olur. Farklı düzeylerdeki eğitim kurumları arasındaki sürekliliği artıran eğitim kompleksleri oluşturulmasına yönelik bir öneri ortaya atıldı.

Anahtar kelimeler: küreselleşme, eğitim, entegrasyon, dijital teknolojiler, eğitim teknolojileri, eğitim kompleksi.

Abstract

This article examines the development of higher education in the context of globalization and the main factors that contribute to entering the global educational space (WES). The diversity of types of educational institutions expands the opportunities for universities to create various associations for joint activities, which contributes to increasing the efficiency of universities. A proposal is made to create educational complexes that enhance continuity between different levels of educational institutions.

Keywords: globalization, education, integration, digital technologies, educational technologies, educational complex.

⁸⁷ Ph.D., Celal-Abad Devlet Üniversitesi, ZHAGU İnovasyon Okulu Direktörü, Kırgızistan, aumakeeva@mail.ru

⁸⁸ Celal-Abad Devlet Üniversitesi, ZHAGU Yenilik Okulu sosyal öğretmeni, Kırgızistan, nirenberg89@mail.ru

“Küreselleşme” sözcüğü ilk kez Karl Marx tarafından F. Engels'e yazılan bir mektupta kullanıldı: “Artık dünya pazarı gerçekten var. Kaliforniya ve Japonya'nın dünya pazarına girmesiyle küreselleşme tamamlandı.”¹. Her ne kadar bu yazı 1850'lerin sonunda yazılmış olsa da gerçekte 20-21 yüzyılın sonlarında küreselleşme süreçleri dünyayı kasıp kavurdu.

“Küreselleşme” kelimesinin anlamına ilişkin çeşitli tanımları incelediğimizde, küreselleşmenin ikili bir karaktere sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Bu, bir yandan ortak yaklaşımların ve ortak standartların geliştirilmesiyle devletlerin tek bir ekonomik, siyasi ve kültürel alanda birleşmesini teşvik eden bir süreçtir. Öte yandan bu, ulusal kimliğin ve ulusal egemenliğin yok edilmesine ve yok edilmesine yol açan bir tesviye sürecidir.

21 yüzyıl, dijitalleşmeye dayalı, eğitim de dahil olmak üzere her türlü insan faaliyetini kapsayan küreselleşme sürecinin yoğunlaşmasıyla karakterize edilmektedir. Küreselleşme çağında en yüksek önemini kazanan ve 21 yüzyıl dünyasının oluşumuna katkıda bulunan eğitimin her zaman toplumun temel temeli olduğu açıkça ifade edilebilir.

Akademisyen S.G. Strumilin Üretim verimliliğini artırmada eğitimin rolüne ilk dikkat çekenlerden biriydi; optimal eğitim süresini ve eğitime yapılan harcama miktarını belirlemeye yönelik yöntemleri belirledi devletin milli gelirindeki artış dikkate alındığında her işçi - evrensel ilköğretimin başlatılması, SSCB'de örgütlenme maliyetinden 43 kat daha fazla ekonomik etki sağladı; Kol işçileri için başlangıç eğitiminin karlılığı, eğitim maliyetinden 28 kat daha yüksekti ve bunun sermaye maliyetleri 1,5 yılda² kendini amorti etti. Daha sonra T. Schultz, “İnsan Sermayesi” (1960) adlı çalışmasında, üç ana unsurdan oluşan ekonomik büyümede insan sermayesi teorisinin ana hatlarını çizdi:

- 1) Büyük beşeri sermayeye sahip olmayan ülkeler, fiziki sermayeyi etkin bir şekilde yönetemezler.
- 2) Ekonomik büyüme ancak fiziki sermaye ile beşeri sermayenin aynı anda büyümesi durumunda gerçekleşebilir.
- 3) İnsan sermayesi en önemli faktördür.

Dolayısıyla eğitimin yüksek gelir elde etmenizi sağladığını, küreselleşmenin 21 yüzyılın yeni eğitim paradigmasının temelini oluşturan eğitim, bilim ve üretimin birleşmesi, eğitime erişim için geniş fırsatlar açtığını belirtmek gerekir. bölgenin acil sorunlarını bilimsel araştırmalarla çözmek ve eğitimden gelir elde etmek.

Buradan küreselleşme ve dijital teknolojilerin eğitim sisteminin 21. yüzyılın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesinin temelini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Eğitim alanına yeni tür eğitim kurumları giriyor: araştırma üniversiteleri, sanal üniversiteler, kurumsal üniversiteler... ayrıca İnternet, dünyanın her yerinden eğitim alanına girmenize olanak tanır.

Küreselleşme dünyanın her yerindeki üniversiteleri etkiliyor ve küresel eğitim alanına tam bir katılımcı ve ortak olarak girme görevi birçok üniversite için en önemli görevlerden biri haline geldi³.

21 yüzyılda internet, zamana, üniversiteye ya da kişiye bağlı olmaksızın iletişim, bilgi edinme ve eğitim düzenleme için açık bir platform haline geliyor. İnternet alanı, tüketici için uygun olan herhangi bir zamanda eğitim almayı mümkün kılan, böylece dijital teknolojilere dayanan yeni bilgi ve yeni eğitim teknolojilerini hayata geçiren çok sayıda eğitim programına ve müfredata ev sahipliği yapmaktadır.

Çalışmasında haklı olarak belirttiği gibi. T.N.'nin Zozulya ve D.N. Aitzhanova: "Bilgi, hammaddelerin aksine tükenebilir bir kaynak değildir. Tam tersine, sürekli büyüyorlar: Bazıları diğerlerini, yenilerini gerektiriyor. Dünya Bankası'nın tahminlerine göre, şu anda geleneksel olan "fiziki" sermaye, toplam dünya servetinin yalnızca %16'sını oluşturuyor, %20'si doğal, geri kalan %64'ü ise her şeyden önce vasıf düzeyini içeren insan sermayesidir. bu da eğitim anlamına gelir. Bilginin artan rolü özellikle gelişmiş ülkelerde açıkça görülmektedir."⁴.

Küreselleşmenin temel koşulu olan internet ve dijital teknolojiler, tüketicilerin ikamet ettikleri yerden bağımsız olarak yararlanabilecekleri uluslararası bütünleşik programların yaratılmasının koşullarını yaratmakta, böylece devletler eğitim üzerindeki etkilerini kaybetmeye başlamaktadır.

Modern bilgi teknolojileri sayesinde sanal, uzaktan eğitim ve sandviç eğitim teknolojilerinde eğitim sürecine katılanlar istedikleri zaman internet üzerinden buluşabilmektedir.

Farklı öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve İnternet, yeni eğitim biçimleri oluşturma, İnternet üniversiteleri, sanal üniversiteler, ilgili belgelerin edinilmesiyle açık eğitim platformları oluşturma sorununu hayata geçiriyor. Bir diğer önemli sorun da internet aracılığıyla çözülebilir; engellilere yönelik eğitim.

Küreselleşme ve İnternet alanı sandviç eğitim gibi eğitim teknolojilerini güncelliyor. Sandviç eğitimi, kendi takdirine bağlı olarak kursları ve eğitim koşullarını belirleyebilen tüketicinin ihtiyaç duyduğu iş ve eğitim arasında geçiş yapma olasılığını varsayar. Eğitim hem çevrimdışı hem de çevrimiçi olarak gerçekleştirilebilir. Bu teknoloji, edinilen teorik bilginin pratik faaliyetlerdeki önemini ve gerekliliğini, teorinin uygulamaya uygunluğunu belirlemeyi mümkün kılar. Şu anda Kırgızistan'da, teorik bir dersten sonra öğrencilerin edindikleri bilgileri ve bunların işgücü piyasasının gerekliliklerine uygunluğunu pratikte test ettikleri iş başında eğitim (OLL) önem kazanmaktadır.

Tüm teknolojik süreçler laboratuvar koşullarında deney olarak ve pratik uygulamalar sırasında gerçekleştirilemez; yüksek derecede riskle ilişkilendirilen teknolojik süreçler vardır. Bu durumda yeni dijital teknolojiler, deney, işlem ve deney süreçlerinin sanal ortamda veya gerçek zamanlı olarak gözlemlenebilmesi nedeniyle öğrenme sürecinin verimliliğini artırmaktadır.

Eğitim sistemindeki küreselleşme süreçleri, devlet sınırları kavramını ortadan kaldırarak, dünyanın herhangi bir ülkesinde, herhangi bir zamanda, herhangi bir eğitim kurumunda eğitim görme olanağının önünü açmaktadır. Küreselleşme tam anlamıyla devletlerin ulusal sınırlarını açarak başka bir ülkede eğitim almayı mümkün hale getirmiştir.

Küreselleşme ve İnternet, öğrenciler arasındaki göç süreçlerini yoğunlaştırmış, üniversitelerdeki yabancı öğrenci sayısının artmasına katkıda bulunmuştur. Ancak eğitim programları en çekici olan ve modern uluslararası iş piyasasının gereksinimlerini karşılayan üniversitelerin bir avantajı vardır.

Küreselleşmenin bir diğer karakteristik özelliği, eğitim paradigmalarının “yaşam için öğrenme”den “yaşam boyunca öğrenmeye” doğru değişmesidir; bu, bilimsel ve teknolojik sürecin hızlı gelişiminin gerektirdiği öğrenme sürecinin sürekliliğini varsayar.

Bununla birlikte, küresel bir bilgisayar ağının eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesi ciddi sorunlarla ilişkilidir:

- Eğitim sürecine katılanların, günümüzde bazı bölgeler için zor olan yüksek düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir.
- İnternette dil önceliği İngilizce olduğu için İngilizce bilgisi gereklidir, ancak gerçekte İngilizce yeterliliği dünyanın birçok bölgesi için bir numaralı sorundur.
- Bilgisayarda daha fazla vakit geçirmek sağlık sorunlarına yol açar.
- En iyi eğitim kurumlarının aranması ve yabancı üniversitelerin çekiciliği konusunda bir “beyin göçü” yaşanıyor.

Küreselleşme ve dijitalleşme çağında bir üniversitenin başarılı bir şekilde gelişmesinin koşullarından biri, küresel işgücü piyasasında hem şimdi hem de yakın gelecekte talep gören uzmanların yetiştirilmesine odaklanan yerel ve uluslararası pazar yasalarının dikkate alınmasıdır.

İşgücü piyasasını dikkate alan uzmanların yetiştirilmesi için, eğitimin üretim ve iş dünyası ile bütünleştirilmesi, uygulayıcıların modern üretim uygulamasının gerçek durumunu ve gerekliliklerini yansıtan eğitim programlarının geliştirilmesine dahil edilmesi gerekmektedir.

Entegrasyon (Latince integratio'dan - “bağlantı”) parçaları bir bütün halinde birleştirme sürecidir. Entegrasyon, temel amacı eğitim sürecinin verimliliğini artırmayı amaçlayan tüm yapısal birimler için birleşik bir eylem planı geliştirmek olan karmaşık, disiplinlerarası bir bilimsel kavramdır.

Küresel eğitimde entegrasyon, 20 yüzyılın sonu ve 21 yüzyılın başında modern pedagojinin temel kategorilerinden biri haline gelen bir eğilimdir.

Sonuç olarak yapısal reformların yapılabilirliğine dikkat çekmek isterim. eğitim kurumlarını birleştirecek bir eğitim kompleksine duyulan ihtiyaç: anaokulu, okul, kolej ve üniversite.

Günümüz pratiği bu yapısal oluşumların özerk bir şekilde çalıştığını göstermekte ve süreklilik ifadesine rağmen pratikte bulunmadığı ifade edilebilmektedir. Buna belirli bir örnekle bakalım.

Şu anda, okul öncesi eğitim kurumundan (PEO) mezun olduktan sonra, ebeveynler çocukları için genellikle ticari temeli olan okula hazırlık kursları arıyor. Bu durumda iki nokta var:

1. Okul öncesi eğitim kurumları okulun çocukları hazırlama gereksinimlerini karşılamıyor.
2. Okul öncesi eğitim kurumları okula hazırlık yapmalı mıdır? Öyleyse bu kavrama neler dahildir?

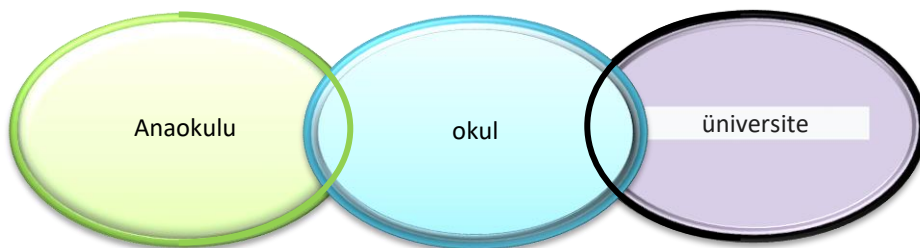
Asmolov A.G. Rusya Bilimler Akademisi Akademisyeni Psikolojik Bilimler Doktoru, açıkça şunları kaydetti: “Okul öncesi çocukluğu okul hayatına hazırlık olarak düşünürsek korkutucu.

Okula hazırlanması gereken çocuk değil, okulun çocuğa hazır olması gerekiyor.”⁵ Çocuğun okula psikolojik olarak hazır olmasından bahsetmek doğru olur: Dikkat, algılama, anlayış, hafıza, azim, dinleme ve itaat etme yeteneği...

Mezunlar okuldan mezun olduktan sonra ORT'ye hazırlanmak için kurs arayışına giriyor. Bu durum, bu yapısal bölünmeler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını, yani okul öncesi sistemde okula hazırlanmanın okulun gereksinimlerini karşılamadığını veya okulun gereksinimlerinin, okul öncesi eğitimde hazırlığın nihai sonucuna odaklanılmadığını, ORT kursları da aynı şeyi söylüyor, bkz. Şekil 1.



Okula hazırlık ve ORT'ye hazırlık bu yapısal birimler arasındaki “transfer” bağlantısı olan bağlantılardır. Bu şemayı değiştirerek bu durumu değiştirmenin uygun olduğunu düşünüyoruz. Celal-Abad Devlet Üniversitesi'nde bu sorunu çözmek için. B. Osmonova, bir eğitim kompleksi oluşturuldu: anaokulu-okul-kolej-üniversite. Bu yaklaşımla yapı şeması değişir, bkz. 2



Ortaya çıkan ortak alanlar anaokulu – okul, okul – üniversite arasındaki etkileşimi akla getiriyor:

1. Anaokulu - okul: Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri çocukların okula psikolojik hazırlanmasıyla ilgilenir ve ilkokul öğretmenleri çocukları okula hazırlamak için dersler verir; sayma, yazma ve harflere alışma becerilerini aşılayın.

Bütün bunlar şakacı bir şekilde yapılıyor ve okul yılı sonunda bu çocuklar birinci sınıfa aynı öğretmenin yanına geliyorlar.

2. Celal-Abad Devlet Üniversitesi İnovasyon Okulu'nda çocukların istekleri doğrultusunda fizik ve matematik, kimya ve biyoloji ve beşeri bilimler alanlarında 10-11. sınıf öğrenci grupları oluşturulur. Dersler ZHASU'nun eğitim laboratuvarlarında yapılmaktadır. Bir üniversitede öğrenme becerilerini aşlamak için, son sınıflarda önde gelen üniversite uzmanları tarafından misafir dersler verilmektedir; öğrenciler, gelecekteki bir mesleği seçerken kendi kararlarını vermelerine olanak tanıyan belirli bir mesleğin özelliklerine ve özelliklerine aşina olurlar.

Ancak ORT kaldırılırsa, eğitim kompleksleri gelecekteki adayları üniversitelerine hazırlarken ve final sınavları giriş sınavlarıyla birleştirildiğinde bu sistem kendini haklı çıkarabilir. Yukarıdakileri özetleyerek, küreselleşme süreçlerinin ve toplam dijitalleşmenin 21 yüzyılın ayrılmaz bir parçası olduğunu; uluslararası işgücü piyasasında yeni mesleklerin ortaya çıkması ve eskilerinin yok olmasıyla karakterize edilen kalıcı değişikliklerin gerçekleştiğini belirtmek isterim.

Bu bağlamda, üniversitenin faaliyetleri, modern dünyanın zorluklarına yeterince cevap verebilecek yeni tür eğitim kurumları yaratıldığında, bilim ve teknolojinin yenilikçi gelişimini dikkate alarak işgücü piyasasını tatmin etmeyi amaçlamalıdır.

KULLANILAN LİTERATÜRÜN LİSTESİ:

1. Attali, J. Karl Marx. Dünya ruhu. - M., 2008 s.
2. Strumilin, S. G. 1913–1922 yılları için Rus endüstrisinde ücretler ve emek verimliliği. // Moskova Devlet Üniversitesi Bülteni. Ser. 6. - 1991. - No. 2. - S. 55.
3. Slepukhin A.Yu. Yüksek öğrenimin küreselleşmesi: sosyal çelişkiler ve eğilimler // ZHISP.2005. 1., s. 7-28.
4. Zozulya T.N., Aitzhanova D.N. Dünya siyasi süreci: ders kitabı.-/comp.: T.N. Zozulya, D.N. Aitzhanova.- Pavlodar: Kereku. 2018.-145'ler.
5. <https://asmolovpsy.ru> › 2022/09/30 › vystuplenie-na-so.

HALK OYUNLARI ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ VE EĞİTİM REFORMUNUN TEMELİDİR

Umetov Taalaibek Egemberdievich ⁸⁹,

Özet

Makalede okul öncesi hazırlık konuları ve halk oyunlarının okul öncesi çocukların gelişimindeki rolü tartışılmaktadır. Bu bağlamda Rusya'nın okul öncesi hazırlığı organize etme deneyimi vardır ve Rus psikologların gelişmeleri çocuklarla çalışmanın verimliliğini artırmaya yardımcı olmaktadır.

Türkiye'de çocukların okul öncesi eğitime öncelik verilmesi ve bu eğitimin kapsamının en üst düzeye çıkarılmasına yönelik tedbirler, onların okula hazırlıklarının en üst düzeye çıkarılmasına olanak sağlamaktadır. Ana araçlar, belirli bir milletten çocukların zihniyetini yansıtan halk oyunlarıdır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi hazırlık, yaş özellikleri, oyun etkinlikleri, halk oyunları, okul öncesi çocuklar.

Astract

The article discusses the issues of pre-school education and the role of folk games in the development of preschool children. In this regard, Russia has experience in organizing pre-school education, and the developments of Russian psychologists contribute to improving the effectiveness of working with children. The priority given to pre-school education of children in Turkey and measures to maximize their coverage make it possible to maximize their preparation for school. The main tools are folk games that reflect the mentality of children of a particular nationality.

Keywords: pre-school education, age characteristics, play activities, folk games, preschool children.

İnsan toplumu ortaya çıkışından bu yana, eğitim de dahil olmak üzere insan faaliyetinin tüm yönlerinin tabi olduğu sürekli bir gelişme süreci içerisinde olmuştur.

21 yüzyıl, tüm ülkeleri kasıp kavuran, küreselleşme süreçlerini yoğunlaştıran, yeni bir ekonomik düzen oluşturan, yeni bir uluslararası işgücü piyasası oluşturan dönüşümlerle karakterize edilmektedir. Y. Kuzminov'un belirttiği gibi bu, "yeni ekonomiye"¹ karşılık gelen kitlesel bir eğitim düzeyinin sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, eğitimin herhangi bir devletin gelişiminin temeli olduğu ve sisteminin zamanın zorluklarına göğüs germesi gerektiği belirtilebilir.

Herhangi bir dönüşüm ve reformun merkezinde iki temel ilke vardır: gereklilik ve yeterlilik. Öncelikle reformların gerekli olduğunu kanıtlamak, bunların önemini belirlemek, Napolyon'un sözleriyle "kavgaya girmek" ve sonra bunun sonucunu görmek değil, tavsiye edilir².

⁸⁹ Profesör, Celal-Abad Devlet Üniversitesi, Pedagoji Bilimleri Doktoru, ZhAGU Akademik Bölüm Başkanı, Kırgızistan, e-posta: tumetov@rambler.ru

Kural olarak, genel olarak ve özel olarak eğitim alanında reform ihtiyacı tartışılmaz bir eylemdir, yeterliliği daha zordur, çözümü biraz zaman gerektirir ve aşağıdaki gibi sorunların çözümü:

- Personel alımı - yaklaşan değişikliklere duyulan ihtiyacın farkında olan, ilerideki çalışmalar hakkında fikir sahibi olan ve gerekli miktarda bilgi, beceri, yetkinlik, konuların metodolojisi konusunda uzman olan uzmanların varlığı;
- Eğitimsel ve metodolojik destek - metodolojik gelişmelerin, önerilerin, adım adım eylemlerin algoritmasının mevcudiyeti;
- Bilgi ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımını da içeren lojistik destek.

Eğitim alanında reform ihtiyacı mevcut durum tarafından belirlenmektedir. Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanı Dogdurkul Sharsheevna, 19 Mart 2024'te Radyo Azattyk'e verdiği röportajda şunları vurguladı: “2023'te [bilgi kalitesi] ulusal değerlendirmesinin bir analizini gerçekleştirdik. Bu da çocukların yaklaşık %64'ünün matematik bilmediğini ve becerisine sahip olmadığını, %42'sinin ise okuduğunu anlamadığını gösterdi. Bu durum Kırgızistan'ın gelecekte rekabet edemez hale gelebileceği endişesini artırıyor. Bu nedenle temel değişiklikleri savunuyoruz. Öncelikle 12 yıllık bir eğitim programına geçiyoruz.”³.

12 yıllık eğitime geçiş, oyunlar, oyun biçimleri ve çocuklarla çalışma yöntemlerinin temelini oluşturan hazırlık grubunun 1. sınıfa dönüştürülmesini içerir. Prensip olarak bu, çocukları okula hazırlıyor ve bu bağlamda Rusya'daki okul öncesi eğitim deneyimine dikkat edilmesi gerekiyor.

Kişilik psikolojisinin konularını araştıran L.S. Vygotsky, belirli bir aşamada kendine has özellikleri ve parametreleri olan “psikolojik yaş” kavramını tanımladı. İnsanın her yaş dönemini kendi özelliklerine uygun olarak tam olarak gerçekleştirerek yaşaması önemlidir, bu durumda bir sonraki aşamanın temeli olan psikolojik yeni oluşumlardan bahsedebiliriz. Bu gelişim anlayışı nedeniyle her yaş kendine özgüdür ve ihmal edilemez⁴.

Dolayısıyla her yaş döneminde önde gelen bir aktivite türü olduğunu söyleyebiliriz; okul öncesi çağda bu bir oyundur. 7 yaşına gelindiğinde oyun ana işlevini tamamlar - çocukları okula hazırlamak, oyun etkinliklerinden eğitim etkinliklerine yumuşak bir geçiş olur ve çocuk sadece oyunda değil, günlük yaşamda da davranış ve etkinliklerini düzenleme becerisi kazanır.

Söz konusu dönem şartlı olarak “okul öncesi eğitim” dönemi olarak adlandırılabilir; oyunların ve oyun biçimlerinin ve öğretim yöntemlerinin hakimiyeti ile karakterize edilen bu yaş aşamasıdır. Aynı zamanda okul öncesi çocukların ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim düzeyi konusunu da dikkate almak gerekir.

Okul öncesi eğitim sistemi kapsamındaki çocuklar okula “düzensiz çocuklar”dan daha iyi hazırlanırlar; okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyenler.

Bu bağlamda, amacı çocukların okul öncesi eğitim kapsamını en üst düzeye çıkararak okula hazırlık farklılıklarını en aza indirmek olan okul öncesi eğitimin önemi şüphe götürmez. Ancak ne yazık ki çocukları oyun etkinlikleriyle hazırlamak yerine, çocuklara “oyun formu”⁵ adı verilen öğrenme etkinlikleri sunuluyor.

Ne yazık ki günümüzün gerçekleri, okula başlayan günümüz çocuklarının çoğunluğunun eğitim motivasyonunun yeterince gelişmediğini göstermektedir (bkz. 2. Gutkina N.I. İlköğretim genel eğitim reformu: ileri mi geri mi? // Psikolojik Bilim ve eğitim. 2005. Cilt. 10 2. S. 5–11.), bu, okul öncesi çocukların psikolojik gelişim kalıplarının ihlalinin bir sonucudur. Gelecekteki birinci sınıf öğrencisinin ruhunun gelişiminin temelini oyun etkinliği olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesi, çocuğun okula uyum sağlamasında zorluklara yol açar ve eğitim bilgisi algısının ve eğitim sürecinin etkinliğini azaltır.

Halk pedagojisinde iletişimin temelini oluşturan çoklu yaş grupları, okul öncesi çağıdaki çocukların gelişimlerinin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Ortak oyunlar ve oyun etkinlikleri sürecinde yaşlılar deneyimlerini, becerilerini ve yaratıcı gelişimin temellerini gençlere aktarırlar.

Rusya deneyiminin yanı sıra, mülkiyet şekli ne olursa olsun, görevi sosyal durumlarına bakılmaksızın çocukların gelişimi için eşit koşullar yaratmak olan eğitim kurumlarının devletten büyük destek aldığı Türkiye deneyimi de dikkate değerdir. Çocuklar, beş yaşından itibaren tüm çocuklar için zorunlu olan hazırlık (okul öncesi) gruplarına gitmekte ve dersler özel eğitimli öğretmenler tarafından verilmektedir.

Her çocuğun kaliteli okul öncesi eğitime ulaşabilmesi için Türkiye'deki tüm çocukların okul öncesi (okul öncesi) eğitime kaydolması 1 numaralı önceliktir. Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer konuyla ilgili şunları kaydetti: “Okul öncesi eğitimin yeterince yaygınlaştırılmaması, sosyal dezavantajlı ailelerin katılımını büyük ölçüde sınırılıyor. Bu durumda ilkokula başlarken sosyo-ekonomik statüdeki farklılıklardan dolayı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde ciddi farklılıklar ortaya çıkıyor.”⁶

Yukarıdakileri özetleyerek, çocukları okula hazırlamanın etkililiğinin aşağıdaki bileşenlere bağlı olduğu sonucuna varabiliriz:

- çocukların yaş özelliklerini dikkate alarak;
- okul öncesi çocukların ana faaliyeti olan oyun dikkate alındığında;
- Bu didaktik sistemde çalışmaya hazır uzmanların mevcudiyeti.

Okul öncesi gruplar genellikle resmi eğitim kurumlarında yer alır, ancak buna ek olarak ilk sosyal çevre de vardır - akrabalar:

- ebeveynler;
- büyükanneler, büyükbabalar;
- erkek ve kız kardeşler.

Şu soru ortaya çıkıyor: Okul öncesi eğitim ebeveynlerin yardımı olmadan bu görevin üstesinden gelebilir mi? Bir çocuğun okul öncesi eğitim dışında geçirdiği zamanla ne yapılmalı? evde, bahçede, boş zamanlarında? Ebeveynleri - ebeveyn eğitimi - eğitmek için çalışma düzenlemenin tavsiye edilebilirliğine dikkat etmek gerekir. Çocuklarla çalışmanın etkinliğini artırmak için yaşı psikolojik ve pedagojik özelliklerini açıklamanın yanı sıra, baskın faaliyet türü de dikkate alınarak genel olarak halk pedagojisine, özel olarak da halk oyunlarına dikkat etmek gerekir.

Halk oyunları, doğru şekilde işlendiğinde paha biçilmez bir gelişim potansiyeli taşır. Okul öncesi eğitimin hemen hemen her alanı için hafızayı, dikkati geliştirmek ve eli yazmaya hazırlamaktan okumaya ve saymaya kadar uygun oyunları seçebilirsiniz. Halk oyunları ruhen çocuklara yakındır ve genetik hafıza yoluyla genetik bağı yansıtır.

Mesela Kırgız halkının bazı oyunlarına bakalım.

Fotoğraf 1; 2



Oyun "Dopu Basmai"

Bu oyun, elin yazmaya hazırlanmasına ve sayma becerilerinin, konsantrasyonun, konsantrasyonun vb. geliştirilmesine yardımcı olur; yani çocuk oynar, ancak aynı zamanda okulda ders çalışmak için gerekli becerileri de kazanır.

Buradan okula geçiş döneminin oyundan, oyun aktivitesinden eğitimsel aktiviteye geçişi işaret ettiği anlaşılmaktadır. Oyunda edinilen beceriler: dikkat, sabır, azim, hayal gücü, hafıza, konsantrasyon, mekansal yönelim vb. çocukların aşırı yükünü ve olası sosyal çatışmaları en aza indirir. Bu ancak çocuğun 7 yaşına kadar oyun aktivitelerinde gelişmesi durumunda mümkündür.

Fotoğraf 3



Oyun "Chatrash"

"Chatrash" oyunu parmakların ince motor becerilerini, mekansal düşünmeyi, hayal gücünü ve geometrik şekillere aşinalığı geliştirir. Oyun, değişkenliği ve yeni ip kaldırma tekniklerini kullanma fırsatıyla heyecan vericidir, ancak asıl özelliği, her yeni kompozisyonla ortaya çıkan geometrik şekilleri tanımlama yeteneğidir.

Fotoğraf 4



Fotoğraf 5



Fotoğraf 4, 5 Oyun "Arkan Tartysh"

Oyun takım ruhunu, eylemlerin koordinasyonunu, kazanma arzusunu, eylemlerin eşzamanlılığını geliştirir ve en önemlisi çocukların duygusal durumunu ve büyüklerin küçüklere karşı sorumluluk duygusunu artırır.

Fotoğraf 6



Oyun "Aşkabak Champai"

Oyun içsel düşünmeyi, uzayda gezinme yeteneğini geliştirir, asıl mesele yetişkinlerin oynamasını izlerken çocuğun kafasında zihinsel eylemlerden geçmesi, hesaplamalar yapması ve tüm bunları oyun sırasında yeniden üretmesidir.

Bu nedenle, bir psikoloğun okul öncesi çocukların gelişim kalıpları ve özelliklerine ilişkin tavsiyelerine uymak, birinci sınıftaki eğitim sürecinin etkililiğinin artmasına yardımcı olacaktır.

KULLANILMIŞ LİTERATÜRÜN LİSTESİ.

1. Kuzminov Y. Eğitim reformu: nedenler ve hedefler, -//Yurtiçi notlar. 2002. 1 numara
2. Karpov S.P., Rusya Bilimler Akademisi'nin ilgili üyesi, profesör, "Özgür Düşünce - XXI" Dergisi, Sayı 6, 2005. S.33-40.
3. Eğitim sisteminde reformlar: 12 yıllık okullarda eğitim modeli Kırgızistan'a ne getirecek? 19 Mart 2024 Kanymgül Elkeeva. Azattyk-Nalgysy. <https://rus.azattyk.org>.
4. Gutkina N.I. İlköğretim genel eğitiminde reform: ileri mi geri mi bir adım? // Psikoloji bilimi ve eğitimi. 2005. Cilt 10. Sayı 2. S. 5–11.
5. Okul öncesi eğitim reformu üzerine düşünceler // Psikolojik Bilim ve Eğitim 2005. Cilt 10. Sayı 2. S. 70–75.
6. <https://www.parents.ru/article/tureckoe-obrazovanie-rannyaya-podgotovka-k-shkole-i-12-let-ucheby/>.

PEDAGOJİK DOKUNUŞUN ANA İŞARETİ, ÖĞRETMENİN KİŞİLİĞİNİN AHLAKİ KÜLTÜRÜDÜR

Koblanova Ongarkul⁹⁰,

Özet

Bu statikte, yeni eğitim paradigmasına uygun olarak, öğretmen eğitiminin ana yönlerinden biri, gelecekteki öğretmenin eğitimsel rolünü ve dönüşümünü sağlamayı amaçlamaktadır. Konuşma ve konuşma becerisinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde, ellerin ve yüzün hareketlerine, görünüm ve biçime, jestlere, kişiliklere dikkat etmek, konuşma becerisini geliştirmek, ses tonunu ayarlamak, sakin kalmak, dinleyicilerin önünde özgürce davranmak, ellerin hareketini izlemek, motor davranış, içsel duygularınızı tonda tutmak, samimi olmak, diyalog kurabilmek, soruna çözüm sunabilmek

Makale, üniversitelerde, okullarda öğretmen yetiştiren ve pedagojik inceliğin inceliklerini açıklayan ilgilenilen genç mesleklere ayrılmıştır.

Pedagojik etik, öğretmenin öğrenciler ve ebeveynleri ile pedagojik ekipte onurlu ve kısıtlanmış olma yeteneğidir. Çocukları kapsamlı bir şekilde etkileme, onlarla birlikte iletişim kurma ve tek bir vizyonla kalırken optimal eğitim ilişkileri kurma olasılığının yanı sıra. Pedagojik inceliğin belirtileri ve unsurları vardır.

Pedagojik inceliğin ana işareti, öğretmenin kişiliğinin ahlaki kültürü, iletişim sürecinde öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi uygulama yeteneğidir.

Bu nedenle makale, izleyiciyi doğru bir şekilde yönetmeyi, öğretmenin motivasyonunu artırmayı, onu etkileyen olumsuz unsurları belirlemeyi, onlarla çalışmayı, en iyi davranışları belirlemeyi ve onları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Pedagojik etiğe odaklanır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, kişilik, dinleyiciler, samimiyet, ses tonu, pedagojik etik.

THE MAIN SIGN OF PEDAGOGICAL TACT IS THE MORAL CULTURE OF THE TEACHER'S PERSONALITY

Summary

In this stati, one of the main directions in pedagogical education in accordance with the new paradigm of education is aimed at ensuring the educational role and transformation of the future teacher. In the improvement and development of speech and speech skills, it is necessary to pay attention to the movements of the hands and face, gestures of type and shape, gestures, faces, improve speech skills, correct the tone of voice, calmness, freedom in front of the audience, hand movements, control your movement, control your internal emotions, sincerity, the ability to build a dialogue, solve problems

The article explains the basics of pedagogical ethics and is dedicated to interested young professionals who train teachers in universities and schools.

⁹⁰ Doçent, Kazakistan: "Çimkent Üniversitesi", Kimya bilimleri adayı,

Pedagogical tact is the ability of a teacher to be dignified and restrained in the teaching staff, with students and their parents. As well as the ability to influence children in every possible way, to find a common language with them and build optimal educational relationships, being at the same point of view. There are signs and elements of pedagogical tact.

The main sign of pedagogical tact is the moral culture of the teacher's personality, the ability to Tim the relationship between the teacher and students in the process of communication.

In short, the article aims to properly manage the audience, increase the motivation of the teacher, identify negative elements that negatively affect him, work with them, identify the best patterns of behavior, and motivate them. Directs pedagogical tact.

Keyword: teacher, personality, listeners, sincerity, tone of voice, pedagogical ethics.

Tüm insanlığın gelişiminin bir işareti ve bilgi ve becerilerin kaynağı bir öğretmendir.

Dünya düzeyinde-bir öğretmen, konumlarında öğretmen kavramının karakteri, anlamı ve anlamı her zaman açıktır:

İçeriği yalnızca Tek bir erdemden oluşan bir meslektir,

Bu, nesle, ulusa, insanlığa ve geleceğe adanmış bir yaşam biçimidir ve hatta barış bulmaya ve ona başka bir şey öğretmeye çalışan bir ruhun arzusudur.

Öğretmenlik mesleğinin prestijinin artması, herhangi bir devletin eğitim politikasının ana yönlerinden biridir.

Öğretmenlere her an saygı yüksekti. Sadece bugün değil, dün değil, dünden beri değil, Büyük Vatanseverlik Savaşı zamanından beri.

Öğretmene karşı farkındalık, insanlığınızı ilerletmenin adımlarından biridir. Her fikir, her düşünce her öğretmen için önemlidir. Öğretmen olmak kolay görünse de ikisinden biri gerçek öğretmen olmayı her zaman başaramaz. ... O harika bir öğretmendir. Bunun nedeni, kendini işine adanmış, öğrencisinin ruhuna ışık tutabilen, esnek yaşamına değerli zamanını gelecek nesilleri öğrenme ve yetiştirme amacına adanmış olması gerektirir.

Öğretmen, eğitim ve öğretimde halk figürü, düşünürdür. Çocuğa bilgi, ahlak tohumları eken ana kişi öğretmendir. "Bilmiyorum," dedi.

Bir öğretmenin itibarı, mesleki açıdan niteliksel nitelikleri ve mesleğe olan bağlılığı ile ölçülür.

Dersler sırasında konuşma ve konuşma becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde bilgi ve becerilerinin sürekli sistematik olarak geliştirilmesi, ana görevlerinden biridir.

Eğitim ve nitelikler, her şeyden önce, sürekli yaratıcı arayışların bir sonucu olarak gerçekleştirilir. Bunu yapmak için, edebi ders kitaplarının geliştirilmesiyle birlikte, uygar ülkelerin, dünyanın ülkelerinin tarihine damgasını vuran Çeçenlerin ve düşünürlerin bilişsel yaşamını ve bilişsel faaliyetlerini tanımak gerekir.

Toplumun deneyimlerini ve bilgilerini genç nesle aktarma ihtiyacı, okul sisteminin gelişen gelişimi ile karakterize edildi. Bu, sosyal olarak gerekli özel bir faaliyet türüne yol açtı - mesleki ve pedagojik faaliyetler. Pedagojik etik, evrimi sırasında karakteristik etik gereklilikler oluşturmuştur. Örneğin, eski toplumun filozofları (Demokritos, Platon, Aristoteles, vb.) Eserlerinde çocuğun ebeveyn eğitimi anlamaya ihtiyacı, çocukların ilgisinin öğretimin temeli olarak kullanılması, eğitim araçlarının belirlenmesi, ikna hakkında yazmışlardır. Aynı zamanda M.F.Quintilian, pedagojik etik konularını profesyonel bir düzeye taşıyan ilk kişiydi.

"Bir öğretmen damlasıyla taşta giren su gibi" (Farabi)

"Öğretmene saygı, bunun bir başka açık kanıtıdır" (Farabi)

"Bir öğretmenin itibarı, bilgisine, insani niteliklerine bağlıdır." (Ryskeldieva Şehri)

"Herhangi bir mesleğin temsilcisi için eğitim% 30, konuşma% 70 değerlidir." (Dale Carnegie)

"Konuşma becerisine sahip olmayan bir kişi hiçbir alanda kariyer yapamaz." (Napoleon Bonaparte)

"Ülkenin toplandığı yerde bir saat içinde herkes konuşma yapabilir ve beş dakikalık bir konuşma için hazırlıklara en az bir ay önceden başlanması gerekir." (Winston Churchill)

"Hiç kimse bir başkasına sahip olmadıklarını veremez, bu nedenle kendisi gelişene, yetiştirilene ve öğrenilene kadar başkalarını geliştiremez, yetiştiremez ve şekillendiremez." (Adolf Discherweg)

"Çok konuşan biri daha az doğrudur." (İbrahim Altınşarın)

Her insan, çalışarak elde edilmesi gereken kişinin yaşına veya servetine bağlı olmayan bir konuşma becerisine hakim olma fırsatına sahiptir.

Öğretmen için kelime, konuyu ilginç ve anlamlı kılan kelimenin gücüyle ana silahtır. Konuşma sadece konuşmayla sınırlı değildir. Her kelimenin net ve net bir şekilde söylenmesi, görevi bilgi çerçevesinde dinleyicinin kulağına getirmek, öğretmenin becerisinin ana koşullarından biridir.

İzleyiciyle iletişim kurmak her öğretmen için çok önemli bir konudur, izleyiciyi bir bütün olarak aynı nefeste, yorulmadan tonda tutmak özel bir özveri, beceri, belirli bir birikmiş deneyim gerektirir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin konuşma ve konuşma becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konularında ders vermede özel bir yer işgal edilmektedir.

Kelime, öğretmen için ana servettir. Dikkatli kullanımı, kelimenin dikkatli, ustaca kullanımı: dersler sırasında kurallar, kurallar koyma yeteneği tüm verimliliği artırır. Konunun samimiyeti, canlılığı üzerinde yadsınamaz bir olumlu etki vardır.

Genel olarak konuşursak, bir ders, metni her zaman önceden düşünülmelidir. Bugün olduğu gibi ne gereklilik ne de sorumluluk, ders metinlerinin hızlı ve ani değişiminde öğrencilerin önünde hiç okunamaz.

Bunun nedeni, her seferinde kendi ifadelerinin, kelime paketlerinin ve kelime dağarcığının olmasıdır. Bazıları çağın kendisi tarafından kelime dağarcığından kaldırılıyor. Hem kelime, hem de kelimeler, konuşma tarzı ve becerisi sürekli değişiyor, geliyor, geliyor, yeniden doğuyor.

"Medya gibi görünmezsen, bir bilim insanı göreceksin. Bilimi seviyorsan nerede olacağını söyleme!"(Abay)

Konuşma kültürü ortoepik normlara dayanmaktadır. Günlük iletişimde konuşma kültürünün temel ilkeleri -konuşma etiği, işitsel etik, kültür- dikkate alınmalıdır.

Konuşmada aşağıdaki gibi şeyler dikkate alınmalıdır:

1. Ortoepi yasalarına uyarak kelimenin doğru kullanımı.
2. Kollarınızı sallamayın, yüksek sesle gülümsemeyin, anlamsızca bükmeyin, çok yüksek sesle konuşmayın veya mırıldanmayın.
3. Kendiniz hakkında konuşmaya devam etmek, tüm kelimelere kendinizle başlamak uygun değildir, bilmediğiniz şeyler hakkında konuşmaya gerek yoktur.
4. Yüksek sesle konuşan bir kişinin yüksek sesle cevap vermesine gerek yoktur, ciddi konuşmanız gerekir.

Konuşma ve konuşma becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde, eller ve yüz, görünüm ve biçim jestleri, jestler, kişilik hareketleri her şeyin kendine has bir anlamı vardır. Aynı zamanda, bazı öğretmenler bu tür eylemlerden hoşlanmadı, bazıları ise hiç uygun olmayabilir. Bu nedenle, meslektaşlarınızdan kendinizle ilgili düşünceleri tamamen dinleme alışkanlığı edinmeye değer. Sonuçta, her birimiz kendimizden hoşlanmanıza rağmen, başkaları arasında popüler görünmeyen jestlerin hayatta pek bulunmadığını biliyoruz.

Peki bunun için hazırlık nedir?

Birinden samimiyet samimi olmalı, herhangi bir maske takmadan, yapay eylemler yaratmadan, sahte bir oyun oynamadan iç durumumuzu düzene sokmalıdır.

Kötü bir öğretmen gerçeği tekrarlar, iyi bir öğretmen bu gerçeği aramayı ve bulmayı öğretir. (Adolf Diskerweg)

İkincisi, dinleyicinizi henüz tanışmadığınız bir arkadaş olarak görmek. Pedagojik dokunuşlara bağlılık (kendine ve dinleyicilere saygı, sevgi, karşılıklı güç, destek, nezaket)

Bir öğretmen ancak işine olan sevgisini öğrenciye olan sevgisiyle birleştirdiğinde gerçek bir öğretmen olur. (Leo Tolstoy)

Üçüncüsü, diyalog kurabilmek sadece «bugünkü konumuzun amacı nedir? "Kitabında belirtilen ilkeleri aktarmakla kalmıyor.", "Bağlantıyı geçmiş bir konuyla nasıl ilişkilendiriyorsunuz? "Sorular sorarak geçmiş konuları eğlendirmek, dikkatini dağıtmak ve tekrarlamak vb.

Dördüncüsü, benzersiz olmak, yani sosyal ağlarda birçok farklı videoyu tekrarlamak yerine alışılmadık bir biçimde yeni bilgiler sağlamaya çalışmaktır.

Beşincisi, planlanmamış herhangi bir durum meydana geldiğinde onu ciddiye almak, uyum sağlamak ve yumuşak davranmak. Bundan kaçınmanın bir yolunu aramadan ortaya çıkan sorunu nasıl çözeceğimizi düşünelim.

Altıncı olarak, sakinliğin yoksunluğu onu mahrum bırakana kadar dinleyicilerin dikkatini çekmenin bir yolu yoktur. Tüm insanlarda sabırsızlık gözlenir, her saniye gelişen teknolojiden büyük bir çevrimiçi etkiye sahiptir (Instagram ağı üzerinden bir dakikaya, hikayeden 15 saniyeye ve tiksintiden 5 saniyeye indirilen 15-20 dakikalık videolar).

Yedinci olarak, kendinizi dinleyicilerin önünde tutabilmek. Kendinden şüphe duyduğumuz için seyirciye düşmemelisiniz. Başınızı eğip kendinize güvenmediğinizde, izleyicilerinizin sizin için nasıl hissettiği ve seyirciyi yönetemedikleri ders dersine ayrılan zaman rüzgara uçuyor.

Sekizli olarak, kıyafetlere odaklanmak asıl görev düşüncelerin sürekli iletilmesidir, çünkü dinleyicilerin düşüncelerini diğer yöne çevirmemek, kadınların dizlerinin üzerinde kıyafet giymeleri, giydikleri aksesuarlar, düğüne kırmızı renkte gidiyormuş gibi giyinmeleri dinleyicilerin dikkatini dağıtabilir.

Dokuzuncu olarak, zihinsel çalışmanız, bilginiz, metin hazırlama arayışınız düşüncelerinizi net bir şekilde ifade etmenizi sağlar. Önceden hazırlanmış metin güven verir özellikle anahtar kelime metni hatırlamaya yardımcı olur. Metniniz ne kadar uzun olursa, onu dinlemek o kadar zor olur. Daha derine inip öğrenmek isteyen dinleyici soruyu sorar. Bazen mükemmel sonuçlar elde etmek için çok az bilgi ve onu doğru bir şekilde iletme yeteneği gerekir. Dinleyicinin izleyicisinde ilk dakikada kendisine hitap eden bir video, ilginç bir hikaye, düşünceli bir soru yoksa izleyiciyi daha da uzak tutmak imkansızdır.

Seyircinin önündeki endişeden ilk kez kurtulmak için fiziksel egzersizler, psikolojik yöntemler, duygularla başa çıkabilmek gerekir. Endişe, kendinizi sorumlu hissettiğiniz anlamına gelir. Kaygının üstesinden gelmenin en kolay yolu, hayatınızdaki yoğun korkuyu hatırlamaktır.

Peki, izleyicinin dikkatini çekmenin sırrı nedir:

Dersin açık bir amacına, önceden hazırlanmış bir plana sahip olmak, herhangi bir dersi yaşamla ilişkilendirmek ve ilginç koşullarla desteklemek gerekir;

Ve dersin seyri soruyla devam etmeli;

Ve dersin ne kadar sürdüğü değil, alınan derse bağlı olması ve onu hatırlanacak şekilde vurgulaması gerektiği gerçeğinde;

Dersin metnini hatırlamamanız tavsiye edilir, talimatları (ifadeyi) küçük bir kağıda yazmak ve buna alışmak uygundur;

KULLANILMIŞ LİTERATÜR

Stephen P. Robbins, Timati A. Yargıç" örgütsel Davranışın Temelleri " 1984

Jandarbek Bulgak »söz yönetimi« Almatı Yayınevi »Samga" 2021

pedagojik tasarım: Teori ve teknoloji, Almatı'daki DyYir yayınevi tarafından 2011 yılında yayınlanan bir kitaptır. Kitabın yazarı / derleyicisi S. M. Bakhisheva'dır.

www.kazreferat.info/read/su-yleu-tehnikasy-MjAxNTly

<https://infourok.ru/stazdi-ksibi-isreketindegi-pedagogikali-dep-1646523.html>

THE MAIN SIGN OF PEDAGOGICAL TACT IS THE MORAL CULTURE OF THE TEACHER'S PERSONALITY

The teacher is the beacon of all human development and the leader of the country and country, knowledge and skills.

At the world level-a teacher, in our position, the nature and meaning of the concept of a teacher is always clear:

it is a profession, the content of which consists only of a single virtue,

it is a way of life for generations and nations, humanity and the future, and even the desire of the soul to find the nobility of the world and teach it to others.

Improving the prestige of the teaching profession is one of the main directions of the educational policy of any state.

At all times, respect for teachers was high. Today or yesterday, people of great professions are not honored, since time immemorial, the height of teaching has been high.

Being attentive to a teacher is one step forward in your humanity. Every opinion, every thought is important for every teacher. While it may seem easy to be a teacher, being a real teacher is clearly not one of the two. ... He is a great teacher. Because it is necessary to be a person who devoted his precious

life to the education and upbringing of future generations, who is dedicated to his work, who knows how to shed light on the soul of his student.

The teacher is a public figure, a thinker who gives knowledge and upbringing. The main person who sows knowledge and seeds of morality in a child is the teacher. The great of the concept of illuminating the human soul is the teacher.

The authority of a teacher is measured by his qualification qualities in a professional context and loyalty to his profession.

One of the main tasks of the teacher is to constantly improve his knowledge and skills in improving and developing speech and speech skills during classes.

Knowledge and qualifications are realized primarily as a result of constant creative search for oneself. For this purpose, along with the development of literary textbooks, it is necessary to get acquainted with the instructive life and instructive activities of Chechens and wise men who left their mark on the history of civilized countries, countries of the world.

The need for society to pass on its experience and knowledge to the younger generation was characterized by the formation and development of the school system. This gave rise to a special type of socially necessary activity-professional pedagogical activity. In the course of its evolution, pedagogical Ethics has formed inherent ethical requirements. For example, philosophers of ancient society (Democritus, Plato, Aristotle, etc.) wrote in their works about the need to understand the parenting of a child, about the use of children's curiosity as the basis of teaching, about upbringing, determining the means of persuasion. At the same time, M. F. Quintilian was the first to put the problems of pedagogical ethics at a professional level.

"The image of a teacher piercing a stone with a drop is like water "(Al-Farabi)

"Respect for the teacher – respect for knowledge is another clear proof of this" (Al-Farabi)

"The authority of a teacher depends on his knowledge and human qualities." (G. Ryskeldieva)

"Education is 30% important for a representative of any profession, and speech is 70% important." (Dale Carnegie)

"A person who does not master the skill of speaking cannot make a career in any field." (Napoleon Bonaparte)

"Anyone can speak for an hour at a gathering place, and for a five-minute speech, you need to start preparing at least a month in advance." (Winston Churchill)

"No one can give another what he does not have, so he cannot develop, educate and shape others, until he himself is developed, well-mannered and educated." (Adolf Disterweg)

"A mute who speaks a lot will say less of the true word." (Ybyrai Altynsarin)

Everyone has the opportunity to master the skill of speech, which does not depend on the age or wealth of a person, it is necessary to achieve it through Labor.

For the teacher, the word is the main weapon, and with the power of the word, the subject is interesting and informative. The word is not limited to speech. Clear and precise pronunciation of every word, bringing the task to the ear of the listener within the framework of knowledge, instilling in the mind is one of the main conditions for the skill of a teacher.

Communication with the audience is a very important issue for every teacher, maintaining the audience as a whole in one breath, without exhausting, requires special effort, ability, a certain accumulated experience.

In this direction, a special place in the course of lectures for students is occupied by the issues of improving and developing speech and speech skills.

The word is the main asset for the teacher. Using it carefully, carefully, skillfully using the word: the ability to apply principles, rules in place during the lesson– increases the entire effectiveness. There is no doubt that this will have a positive effect on the sincerity and liveliness of the topic.

In general, the lecture, the text of which should always be thought out in advance. At a time when both requirements and responsibilities are changing rapidly and dramatically, it is absolutely unacceptable to read the texts of lectures in front of students.

This is because each time has its own phrases, word packs, and vocabulary. Some of them are removed from the dictionary circulation by The Times itself. Both the word and words, and the manner and skill of speech are in constant change, improvement, development, revival.

"If you don't look like one, you'll see a scientist. Don't tell me where it will be if you love science!"(Abay)

The culture of speech is based on the orthoepic norm. In everyday communication, the basic principles of speech culture should be taken into account – speech ethics, listening ethics, culture.

The following things should be taken into account when speaking:

1. observe the laws of Orthoepy and use the word appropriately.
2. do not shake hands, laugh loudly, bend meaninglessly, speak too loudly or mumble.

3. to keep talking about yourself, to start all the words with yourself is impolite, there is no need to talk about what you do not know.
4. it is not necessary to answer loudly to a person who speaks loudly, it is necessary to speak calmly.

In the improvement and development of speech and speech skills, hand and face, type and shape gestures, gestures, facial movements all have their own meaning. At the same time, some teachers like such actions, but some may not suit them at all. For this reason, it is advisable to fully listen to your thoughts about yourself from your colleagues. After all, each of us knows that actions that, although pleasant to yourself, seem unpleasant to others, are not so common in life.

So what kind of preparation do you need for it?

One needs sincerity to be sincere, putting our inner state in order, without wearing any masks, without playing a fake game, without allowing artificial actions.

A bad teacher repeats the truth, a good teacher teaches you to seek and find the same truth. (Adolf Disterweg)

Secondly, to see your listener as a friend who has not yet met him. Compliance with pedagogical ethics (respect for oneself and listeners, love, mutual sympathy, support, kindness)

A teacher becomes a true teacher only when he combines love for his work with love for his student. (Leo Tolstoy)

Third, the ability to build a dialogue not only conveys the principles given in the book, but also "what is the purpose of our topic today?", "How do you relate to the past topic?" to interest, distract and repeat the past topics by asking questions, etc.

Fourth, to be unique, that is, to strive to provide new information in a unique format, instead of repeating a number of different video materials in social networks.

Fifth, when any unplanned situation happens, he looks at it seriously, adapts and shows softness. To consider how to solve an existing problem without looking for a way to escape it.

It is impossible to maintain the attention of listeners until the sixth is deprived of patience. Impatience is seen in all people, and the influence of technology on the network, which is developing every second, is great (15-20 minute videos, which are reduced to one minute videos through Instagram, 15 seconds through stories, and 5 seconds through Tik-Tok).

Seventh to be able to keep yourself in front of the listeners. It is absolutely unacceptable to enter the audience with a shrug, shrug and distrust of yourself. No matter how the audience believes when you get down and don't trust yourself, the time given to you and that lecture class, where it is impossible to control the audience, flies into the wind.

Since the main task of focusing on clothing is not to divert the attention of listeners, women can be distracted by wearing clothes above the knee, accessories that are worn in the same way, and dressing in such a way as to go to a wedding with a red glow.

To prepare a text from the ninth, your mental work, knowledge, search will allow you to clearly express your thoughts. Pre-prepared text inspires confidence especially the keyword helps you remember the text. The longer your text, the harder it will be to listen. The listener, who wants to delve deeper, asks a question. Sometimes, to achieve the perfect result, it is necessary to be able to achieve even a small amount of information and correctly convey it. It is impossible to hold the audience further if the audience does not have a video scene, an interesting story, a thought-provoking question that attracts their attention in the first minute.

To get rid of the anxiety of appearing in front of an audience for the first time, you need to be able to cope with physical exercises, a psychological method, through emotions. Anxiety means that you feel responsible. The easiest way to overcome anxiety is to remember the terrible fear that happened in your life.

So what's the secret to keeping the audience focused:

The presence of a clear goal of the lesson, a plan drawn up in advance, any lesson should be connected with life and supplemented with interesting situations;

Then the course of the lesson should be continued with questions and answers;

It is not about how long the lesson has taken, but about how much time it has taken, and how it should be related to the lesson in which it took place, and how it should be related to the lesson in which it took place, and how it should be related to the lesson in which it took place.;

It is convenient to write down instructions (phrases) on a small leaflet, which should not memorize the text of the lesson, and get used to this;

USED LITERATURE:

1. Stephen P. Robbins, Timati A. Judge" Fundamentals of Organizational Behavior " 1984
2. Jandarbek Bulgak "word management" Almaty Publishing House "Samga" 2021
3. pedagogical design: Theory and technology is a book published by DyYir publishing house in Almaty in 2011. The author / compiler of the book is S. M. It is Bakhisheva.
4. www.kazreferat.info/read/su-yleu-tehnikasy-MjAxNTIy
5. <https://infourok.ru/stazdi-ksibi-isreketindegi-pedagogikali-dep-1646523.html>

WAYS TO IMPROVE THE SKILL OF PHYSICAL MOVEMENT OF ADOLESCENTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES

Serimbetov Zh. Sh.⁹¹, Rustemov M.M⁹², Musa M.O.⁹³,

Abstract

Physical education is the main areas aimed at the formation and development of a comprehensive harmony of a teenager. This is due to the fact that physical education plays a very important role in ensuring the normal development of the individual's body, strengthening health, preparing them for work and protection of the Fatherland. In any society, its success directly depends on the health of future youth. This is due to the fact that modern society, highly developed production, requires a teenager with a well-matured physique, who is able to work in production at a high pace. The more intense a person is, the more effective the work they do. Therefore, every teacher wants to see his students as healthy, cheerful, well-developed personalities.

Key words: Physical Education, Physical Culture, teenagers, Body Power, movement, skill.

The development of the body involves a qualitative change in the strengthening and improvement of human physical forces. In such a view, it manifests itself only as a single result of physical education. In the process of teaching and teaching physical culture and sports, it is becoming a process to support pedagogical technologies that are fundamental in pedagogy, as well as in production. The process of theoretical training and training is largely associated with the use of information and communication pedagogical technologies by a teacher (coach). When mastering practical skills in the course of training, it is not allowed to make adjustments to the exercise for any reason, but to comply with the mandatory requirements for performing various body movements. Physical culture is a branch of the general culture of the people, constituting the material and spiritual wealth of the state and society, applied to the improvement of human physical strength. Material wealth-sports palaces, stadiums, Bassein, gyms, various sports facilities, equipment. Spiritual wealth – special knowledge, scientific research, best practices, methods, ideas in the field of physical education and sports. Areas of Physical Culture: basic physical culture, sports, entertainment, Applied Physical Culture and personality physical culture. The tasks of basic physical culture are, firstly, the formation of skills and abilities of movements necessary from the life of people, the development of the level of physical strength qualities, and secondly, the application of these acquired qualities (base, basic) by people in their desired professions

⁹¹ Senior lecturer at Shymkent University, Shymkent City Republic of Kazakhstan, strimbets janbolat12@mail.ru,

⁹² lecturer at Shymkent University, Shymkent City Republic of Kazakhstan, strimbets janbolat12@mail.ru dayı,

⁹³ lecturer at Shymkent University, Kazakhstan: strimbets janbolat12@mail.ru,

(professional, sports, etc.) [5 Another goal of physical education is to instill in children the interests and needs of Physical Culture and sports and sports, stimulate and give them a deep understanding of the psycho – physiological foundations of physical development and health promotion, as well as mental, moral and aesthetic, etc. creating conditions for the possibility of promoting the development of educational spheres, mastering National Games, familiarizing with the history of its development, obtaining information about masters of sports from the Kazakh people . In this direction, physical education is a multifaceted process in organizing active cognitive and physical, as well as health-improving activities of adolescents. Therefore, the health of the body has a huge impact on the productive activity of a person, including, especially, on the development of the mind. The development of today's scientific and technological progress, the nature of the life and activities of human beings, undoubtedly have an important impact on the conditions for the development of their physical forces. This is especially reflected in the increased load on the brain and intellectual strength of the child, which is associated with the fact that he receives a lot of information at a high level of general education and professional training. At the same time, in urban conditions, the full coverage of apartments with all accessories, constant use of a car at close distances, constant prolonged sitting in front of a computer with a blue screen without movement lead to a decrease in children's motor activity, the load on the body. Therefore, the issue of physical education should be of high importance in the context of an epochal machine and automated system . Currently, in pedagogical theory, the authors of pedagogical theory are increasingly paying attention to the concept of "technology" from the point of view of its productive nature. This concept has shifted from the production process, where technologies are strictly built, and their implementation does not depend on the desire of the performer. The parameters for the implementation of any production operations that determine the technology of the performer are obliged to rely on the specified instructions, state standards, technical conditions. Teacher training – reflects and controls the content and organizational essence of the lesson of Physical Education: the presentation of movements in a visual form, various types of sports exercises by the teacher, the use of methods and methods of teaching, education and organization. The introductory and preparatory part of the lesson provides young specialists with the First conditions for working in the main department. Its content and tasks: a) initial organization: line-up, submission of a report on the readiness of the group for the lesson, line-up exercises in one place; b) create a targeted instruction (report the task of the lesson); B) provide a spiritual and pleasant warm-up using various games (mass performance of exercises using small equipment and national game methods); C) general warm-up, gradually introduce physical activity into the rules of the game and achieve uniform activity(perform simple physical exercises that come to rapid; d) teach them the technique of exercises in order to develop the ability to control the movements of their body. The final section of the lesson aims to bring students ' bodies into a state of effective movement for the next activity and create real

conditions for this activity. The tasks and content of the main type are as follows: a) reducing physical heat and excessive contraction of individual muscle groups; a) regulation of the emotional state in the group(normalizing movement games, distracting exercises); B) strengthening the results of the lesson through the assessment of the teacher and self-assessment of the results of the activities of young doctors . Physical education is also directly related to aesthetic education. In the course of it, the child develops and develops aesthetic taste, assessment, attitude towards physical shape, movements. Physical exercises teach the ability to see, appreciate beauty in movements and educate the presence of harmony in it. In addition, physical activity and sports contribute to the general strengthening of the body, develop muscles, respiratory tract and nerve roots, improve the functioning of all internal organs and enhance the process of blood exchange. The effective use of various physical exercises in the course of physical education in unity with the process of its training ensures uniform maturation of the body (heating or cooling of the body due to fluctuations in atmospheric pressure, etc.), children's significantly reduces the incidence of colds and flu, as well as the incidence of some infectious diseases. Special physical exercises increase the working strength of the heart muscle, contribute to the fact that the wall of blood vessels becomes too stretched and flexible. As a result, the heart will work more productively and at the same time have a higher power of strength. The influence of physical education is especially important in the training and improvement of the activity of the nervous system. Accelerates the passage of nervous forces between the central nervous system and various body organs, activates and stabilizes the activity of nervous processes. Another goal of physical education is to create conditions for awakening, stimulating the interests and needs of children in physical culture and sports and activities, as well as for a deep understanding of the psychophysiological foundations of body development and health promotion, as well as for the development of the mental, moral and aesthetic spheres of education, mastering national games, learning about the history of development, learning about masters of sports of the Kazakh people . Therefore, the education of students ' health should become a constant focus and concern of the teaching staff. In this regard, each teacher must know the potential of physical education and use it in every possible way in the educational process. Active movement strongly contributes to the proper development of the heart vessel in children. Goals and objectives of the system of Physical Culture. Fundamentals of the system of Physical Culture. The main directions of the system of Physical Culture. The system of physical culture of the state of Kazakhstan is a set of socio – economic, legal , scientific, methodological, regulatory and programmatic foundations and organizations and institutions that coordinate and guide the issues of physical education and sports in the Republic. The main goal of the system of Physical Culture is to educate people who are strong in strength, healthy in spirit, ready to defend our country, eager for creative work, who have undergone comprehensive physical education training. This goal is based on the following tasks: 1.educational tasks – mastering the skills and dexterity of movements and special

education in the transport of physical education. 2. Wellness tasks – health promotion with the help of physical education exercises. Educational tasks are based on the formation of moral, energetic qualities, learning moral and artistic knowledge. The content of the system of physical culture belongs to the socio-economic, legal, scientific and methodological, program – normative basis of society: state programs of physical education, presentiment Test, state sports classification. The tasks of physical education and sports classes (including sports coaching) are solved as a result and in the course of such three types of activities as training, development and education (services performed by the teacher). Training - the system is aimed at mastering the methods of physical exercises, cleaning and hygiene skills, Sports tactics and teaching knowledge. The development of physical education and sports classes should be understood as strengthening health, improving the ability to move and form a person, and education should be understood as the formation of ideology, the size of behavior, the requirements of discipline in the field of mind, will and mood, aesthetic taste and ethical teaching. In the teachings of physical education, in most cases, the tasks of physical education are solved in the course of two types of activities-training and education, and as a result of it. In this case, development (the activity performed by the teacher) is not taken into account. Depending on human involvement in the nature of the body, it is said that it describes a specific situation and process that occurs according to biological laws, but the result of managerial activity is not relevant. Proponents of these views consider the concept of "development" (as development management), which is considered a pedagogical process, to be synonymous with the concept of "education". As the main argument in favor of using the word "education", which is used instead of "development" in relation to human motor abilities, they cite the concept of "physical education". This is how it is discussed. If the importance of physical education consists in managing the physical development of a person, then, of course, the form and function of a person is the subject of Education. If the concept of "physical education" is correct, then it is also correct to use the word "education", partly in relation to the qualities of movement. The logical correctness of the statements given can be recognized from the following, that is, the initial approach to defining the concept of "physical education" is quite justified. However, a big mistake is also made here. The main goal of physical education is not only to control the shape of the face, the development of vegetative and animalic functions of the body. Motor activity, which is considered the basis of physical education, is a powerful influence on the formation of certain aspects of the mind, will and mood of a person, in particular, the entire personality. Therefore, the concept of "physical education" is considered on a large scale. The use of the concept of "education" to reveal the essence of the process aimed at improving the organs and functions of individual parts of the body leads to an incomplete and erroneous concept from a scientific point of view. Guided by such concepts, we should understand as the education of the finger, certain connected tissues of the body, etc. In fact, everything related to the autonomic function of the body and body

shape to the quality of human movements is not related to upbringing, but rather to development. An important function performed by teachers in physical education and sports classes is teaching. It helps in solving other tasks. Before performing physical exercises, it is necessary to study these movements in order to improve the quality of movements, posture, promote health, etc. Only natural types of movements can be distinguished, such as, for example, simple walking, running (physical exercises). Training becomes especially important in sports training. Progress of sports results of complex precision sports mastering the techniques of sports training. Improving the structure of movements is carried out by finding the most effective options for performing their individual parts. An example of this is the fact that the face is ahead of the projectile in discus throwing or the use of a barbell to the chest and aspiration in "snatch" lifting. The use of sports in every form can be an approach innovation that improves sports results. The definition of the essence of training for solving the tasks of physical education and sports classes is also evidenced by a sharp limitation of the body's activity and physical shape, in particular strength, agility and other qualities of movement, which do not give unlimited evidence, and the possibility of improving motor skills in the historical plan is unlimited, and in the course of life this process. The content of training in Physical Culture and sports classes is formed by physical (sports) training tactics and knowledge of sports, which relate to the implementation of the tasks of sports classes and competitions. The way of physical exercises is the way in which they are performed it deals with the tricks of conquering space, the interaction with the projectile, the counterpart and the opponent. However, when analyzing the approaches of the most highly specialized athletes, you can find errors. Physical exercises can be right or wrong, good or bad, but without an approach, it is impossible to perform any movement, even the simplest parts of it. Approaches to sports training provide for a complex system of movements consisting of different groups. It divides the methods of sports training according to the approaches of the whole and its groups. Groups of sports training are its sections, stages and elements. The parts of sports training are the basic skills and techniques that make up said exercise. For example, swimming parts include the shelf, distance swimming, reverse, finish, and long jump parts include running, kicking, flying, and landing. Parts of sports training in sports and sports games, such as one-on-one, are separate tricks (for example, in basketball, catching the ball, carrying it, passing the ball, putting the ball in the basket). Stages – this is a special detail of individual groups of techniques of the section of some kind of sports training. For example, part of swimming – as a stage in turning, you can say kicking off the wall of the pool with your feet (or hands), foot or face movements, etc. The main goal of teaching physical education and sports classes is to practice motor skills is. Motor skills are motor actions that a person has mastered as a result of learning. All movements performed (99% of all human movements) are movement skills of varying complexity. Movement skills have variable properties. The variability of motor skills is expressed in a positive or negative partial effect on them. Movement,

variability of skills in physical education and sports classes occurs in cases where there is a slight similarity of various physical exercises, for example, in hand ball and basketball games, or hanging up on a leash, as well as methods of climbing on a leash (a person who plays basketball learns the technique of hand ball games, it is easier to climb on a leash after learning to climb on a leash). Therefore, it is advisable to learn such physical exercises consistently and simultaneously. Types of positive variables include intersectional transitions. It is characterized by the fact that a person is well trained to perform, but then performs well with the left side. A negative exchange of motor skills arises when it is difficult to create individual elements of movement when performing various physical exercises. For example, in high jumps and hurdles, the kick phase is performed, however, its character in this type is so different in some details that a novice athlete cannot do it correctly. At the very beginning of training physical exercises, the practitioner should try to perform movements that are as close as possible to the exemplary character (structure). To do this, you need to use two methods: the first-to simplify the situation, to reduce the pace of movement; the second-to divide sports exercises into individual movements and tricks into the simplest exercises based on the structures of movements. The first method of learning is called integer, and the second method is called fractional. Their combination is called a complex method. A comprehensive approach can be recognized as the most correct one. The dismemberment or integer method has no meaning in teaching complex movements. However, the very concept of a "comprehensive method" cannot reveal its content. In this case, it is correct to use the concept of analysis-synthesis of movements. Analysis-accumulation of movements is seen as one of the pedagogical principles of physical education and sports. This position is based on the fact that complex ideas, phenomena and actions, as already mentioned, need to be understood, mastered and developed into the simplest concepts, and broken down into easier ones. Mandatory requirements for the implementation of analysis-accumulation in the teaching of physical exercises the fragmented system consists in not increasing its organic unity in holistic training. The separated parts should be fixed as much as possible until the phases and elements are combined into a complex combination. However, in some parts, prolonged exercise disrupts coordination of movements when performing complex physical exercises in general. Therefore, it is necessary to practice simultaneously, alternating between several parts, phases and elements of sports training. The level of analysis will depend on the student's ability to correctly perform the movements of a fragmented system. For each student, it is necessary to find those parts and phases that can perform each sports training with the effort characteristic of these groups of sports training, which he can perform correctly and completely in real conditions of martial arts. Success in mastering physical exercises depends on the sequence of studying its groups. Each complex physical workout contains parts, phases and elements, the correct execution of which determines the effectiveness of movements on many levels. The basis of sports training in its entirety is the main part, the basis of

sports training is the main phase; sports allocate the main phases of training-the main element. For example, for height, the main section of the four sections of the jump (running kick, crossing an obstacle, landing) is the kick; the main phase in the kick is the setting of the kicking leg and, accordingly, the posture; the main elements for the kick in the phase are the movement of the waist and shoulders. It is better to do the establishment of the basis of sports training in part, since training should be started from it itself. In various sports exercises, as well as in their individual parts and phases, the movement occurs at the beginning, middle and end of the main one. In the first version, the main part of a complex physical exercise is at the beginning. It will be mastered first. Then the approach of the middle part of the movement is taught. Now the mastered initial part is added to it. After that, the approach of the final part of the exercise is taught. The mastered middle section is added to it. At the end, the approach to sports training is mastered and approved as a whole. In the second version, the main part of the sports training will be in the middle, and in the third version-at the end. Thus, the approach of complex physical exercises is not always carried out from simple to complex or from beginning to end, that is, in the order in which the action takes place. In the first stages, you need to learn the main part, phase or elements, and then add others to it. Awareness and control of feelings is one of the pedagogical principles of sports with physical education. This position is based on the legal connection between the movement and the psyche of a person. The movements performed are perceived primarily by the senses. They can be seen, sometimes you can hear the sounds coming from it, the main thing is to perceive them with a kinesthetic sense. In the process of learning motor activity, the sum action of the senses accumulates in the central nervous system. In subsequent actions, there will be a new feeling that will allow you to check and clarify the images that have arisen. When you take new actions to perform a movement, more accurate representations of the movement are created, which you are learning anew, and new feelings arise that accumulate and summarize in consciousness. They are tested in practice again. One stage of mastering motor skills differs from the other in that the disclosure of the gesture involves new sensations and even the perception of new sensations. This is the basis for the sequence and essence of cognition of any skill, mastery, or phenomenon. The condition for success in mastering physical exercises is considered to be the level of recognition of several aspects of the movement performed. A highly specialized athlete perfectly monitors the sports exercises performed. In this regard, he will be able to perform it with great perfection. In the equality of giftedness and gesture experience, the ability to concentrate on the sensations generated by the learning result depends on the level of the concepts taught. The better the student's concentration, the better the learning outcome will be. This applies both to external stimuli and, in the same way, to the student's own thoughts. However, in accordance with their structure, control over the tasks of movement solved during the execution of movements is carried out by the sensory apparatus. It is carried out with sensations that appear in the sweat, muscles, joints,

tendons during the performance of the movement, that is, kinesthetic sensations. It is known that a well-mastered gesture structure is not forgotten, no matter how long the pause is. A person who is well versed in cycling will be able to perform this exercise even if decades have passed in the meantime. This applies to sports exercises such as swimming, skating, etc., the execution of which does not require a lot of muscle strength, special development of the body or the fight against feelings of fear. As for the kinesthetic feeling, it is forgotten even with a small break in class. The more complex the accuracy of the movement, the more strongly the pause between exercises is affected. An elderly circus performer said: "if I don't train for a day, then I alone feel it, if I don't train for two days, my comrades will feel it, if I don't train for three days, then the audience will now feel it." The essence of subconscious sensory control is characterized by the volume of automation of movements, in which a person performs a gesture task without focusing on individual groups. Thus, the ability of a person to sensory control depends on the level of his training in said action. Breathing refers to the activity of the body that can be consciously (to a certain extent) regulated. The body is a whole thing. All activities in it will be interconnected. Therefore, it is possible to regulate breathing, combine breathing with movement and certain body positions, and influence other functions of the body. Since mental and physical activities are interconnected, the regulation of breathing will also affect the psyche. One of the tasks of a physical education and sports teacher is to teach the correct combination of breathing and movement. The systematic use of breathing exercises promotes the development of dew, increases the mobility and smoothness of the chest, increases the vital volume of the lungs, strengthens health, helps to feel better, increases efficiency. Sequence of training in physical exercises and breathing methods it will depend on the difficulty of the movement. Movement and breathing training in simple physical exercises is carried out simultaneously. The mastery of breathing techniques when learning complex physical exercises lags behind the mastery of motor techniques. At the first stage, the students' attention was registered only in the structure of movements. The teacher is trying to convey to the student that he is exhaling without holding his breath. Only by the amount of mastery of movements are students trained in the type of breathing that is effective in the correct execution of the exercise they learn. The more complex a physical exercise is in its accuracy, the more time it takes between learning the accuracy of its movement breathing and mastering the basics of its approach. The following rules are given in the methodological instructions for breathing during the time of performing simple physical exercises: 1) breathing only through the nose (people who breathe through the mouth at rest, including during sleep, often suffer from diseases of the nasal cavity); 2) refuse to wear clothes or tight clothing that tightens the chest; 3) maintain proper posture; 4) Use "lower" and "full" breathing; 5) engage the body in slow motion, remove the tissue when it is straightened, and exhale when it is bent; 6) if the muscle contraction leads to relaxation, then it is necessary to inhale during relaxation and exhale when contracting; 7) if the movement is carried out

in a rapid rhythm, then several movements are performed with one breath, and one or two more movements when exhaling. In sports training, the movement is followed by breathing, depending on the structure and scope of the environment. We divide sports exercises with the breathing method into four groups. The first group includes Circuit Sports, which are manifested in endurance. In these species, breathing is carried out in rhythm. For medium and long distances, skating, rowing and other types, The Shape of the lips when breathing is the letter "I", and when exhaling-the letter "Y". Exhaling will be as if a person blew out a candle. It will be longer and more intense than inhaling. In rowing, swimming and other circuit sports, the ratio of breathing and exhalation will depend on their structural features and speed of movement. The frequency of breathing depends on the speed of movement, and the frequency of movement depends on the frequency of breathing. Therefore, in Circuit Sports that require endurance, it is advisable to make breathing more frequent at the distance finish. This will help increase the frequency of movements (at least to keep it).The second group includes speed, strength sports, which are performed individually. The more spent moments of strength in it continue to grow stronger. Holding your breath helps to register the chest, thereby creating good conditions for the contraction of the muscles that lead to active movement. This is how breathing is performed in throwing, Ski Jumping, diving, performing several gymnastic exercises with a projectile, and in weightlifting. The third group includes non-circular sports in which the position of performing movements changes dramatically, sports games with a single fight. In these sports, the ability to maintain the productive performance of sports fights helps to avoid respiratory arrest during exertion. If a lot of effort is made at the end of the movement, then the exhalation is rapid. The fourth group includes Target Shooting Sports. In these types, many shooters take their breath in half or out in half when pressing the pin and the trigger. This will keep the chest from swinging and the shoulder girdle from moving. Inhibition of breathing helps to better focus on the movement performed, which continues for 12-15 seconds. If at this time the shooter does not have time to shoot, he stops aiming, takes several deep breaths and exhales. Speech and demonstration are the main methods and means of information in physical education and sports lessons. Achieving positive results in training physical exercises can only be achieved if the teacher's speech meets certain requirements. It should be as short as possible. The teacher should convey not everything that he knows about the movement that he learns, but only the knowledge that the practitioner should know at that time. The brevity of speech gave birth to sports terminology. The terms "climb", "jerk", "jerk", "jerk", "rack", "finish" and others replace the interpretation of the gesture in many words. The teacher's speech should be clear and accurate. The complexity should be simple, and the defeat should not be complicated. It is necessary to require the student to repeat the information in order to find out how he understood it. The more correctly and accurately the student repeats the remark, the better and faster he will master the gesture and correct the flaw. In order for the teacher's speech to be clear, it is necessary to portray

the gesture. This is explained by comparing the movements performed with the actions of transport, animals, life and work, comparing them with the movements of professional athletes and artists in sports, games that are being studied. The skill and ingenuity of the teacher is largely determined by his ability to find the right image that can give the essence of the movement being performed. The teacher's speech should be different in content and pronunciation. If the line of words remains monotonous for a long time, it loses its effectiveness. The pronunciation of the word teacher often becomes crucial. As A. S. Makarenko said, one of the indicators of pedagogical skill is the ability to pronounce the word "come from" in several styles. A multi-line word does not achieve the goal, no matter how meaningful it is. It is necessary not only to say, but also to know how to say the same. There are two types of imagery used in performing physical exercises: rendering without assistance and rendering through visual aids. Rendering without assistance, in turn, is divided into the following types: 1) Real rendering, which is a gesture indicated by the teacher himself or by one of the participants; 2) demonstration by the teacher of a conditional or well-known gesture; 3) visual demonstration with the content of a gesture that is used to the side opposite to the one that should be performed; 4) primary demonstration is a demonstration of a gesture in combination with the performance of students; 5) secondary demonstration is a demonstration of two variants of one gesture, one after the other, in order to understand which one to do and which not to do (right, wrong); 6); links used to signal the need to perform a certain gesture. Teaching aids in teaching physical exercises are subject to the following rules: not in all cases can be shown. There are also gesture characteristics not indicated by the teacher (rhythm, kinesthetic sensitivity). It is only necessary to show it if the student, after explaining, cannot imagine the gesture and perform it correctly. In some cases, at the initial stage of training in complex sports exercises, it is useful to offer the student to perform a movement that is not specified in advance (only with an explanation) in order to actively search for the correct types of movements that will be the basis for his good perception. After the student begins to perform the gesture at the words of the teacher, the value of the demonstration increases. The teacher's word can be the beginning of the demonstration, harmonize with it and continue with it. When teaching complex physical exercises, the first option is correct: the student receives a clear knowledge of the movement he is learning in time and focuses his attention on the most important parts and elements of the exercise. The ratio of Word and expression in the lesson, depending on the stage of training and the specialization of the student, in the lessons of beginners and children at the first stage of training, demonstration occupies a greater place than in the lessons of highly specialized athletes. At the first demonstration, it is necessary to refuse to depict the gesture. It is possible to model the entire sports exercise that the student learns and is performed in the same way as in the case of a competition. From the very beginning, the student should have an idea not only about the sequence of movements, but also about the intensity, rhythm and fall of the complex

exercise that he learns. It is important to accurately determine the tracking angle and distance when demonstrating the gesture and when observing the movement of the pupil. If the gesture is always from one point to the teacher than to the student, then he may see only one side of the gesture. In the same way, the teacher's supervision of the student comes to this point. It is necessary to observe the student performing the movement from different angles. The distance between the teacher and the student depends on the distance of movement, that is, the greater the distance, the greater the distance. The movement between the Observer and the student must be the distance and distance, that is, if the movement is 1m, then the coach must be at a distance of at least 3m from the student. Realistic demonstration is effective in focusing the student's attention on one or two interconnected parts of sports training, as well as reducing the pause between the teacher's demonstration of the movement and its execution by the students it won't. In order to correctly demonstrate the learned gesture, it is necessary that the teacher himself is ready for this. To teach someone, he must study himself. Of course, older teachers do not always accurately demonstrate complex physical exercises. But in decent training, they accurately reflect the individual parts of the training, which will be quite enough in the lessons of specialized athletes. For beginners, well-trained students can show training. Visual aids used in the process of teaching physical exercises include Motion Pictures, film circles, film charts, photographs, drawings, and movement boundary diagrams. The requirements for it are expressed in the fact that the images in the picture should be suitable for the way they are performed. The best visual aids can be considered films and film films, filmed in the manner of famous Masters in a particular sport. They allow you to view breaks and shots of training at different speeds multiple times. Systematic practice of physical education and Sports has a comprehensive effect on all organs and systems of the body. They help to strengthen and develop the musculoskeletal system: the transverse size of the diaphase of hollow bones increases; their cortex layer thickens, etc. This change will strengthen the skeleton and will be the character of worker hypertrophy. Such changes are manifested in a group of bone – joint apparatus that carry a large load. For example, in tennis players, throwers and semeserlers, the armbone deserves a greater load, and the legs of jumpers increase due to the load. According to A. I. Kurachenov, athletes who train for one year have 1.5-2 mm of the foot cortex layer, and for three years of experience-2.5-3 mm, and for ten years of systematic training, the transverse size of the diaphragm of the shoulder joint increases by 8 mm. Exercises change height, shoulder width, and the entire body to an athletic side. They increase joint and spine mobility and improve connective slip. As a result of regular classes, the muscle volume of the body increases by up to 10% and the volume of fat decreases. Training sessions also have a good effect on the respiratory system: lung capacity, increased diaphragm mobility, and breathing becomes less frequent and deep. If trained people have a respiratory rate of 16-20 times per minute, and trained athletes breathe 7-8 times per minute. Of course, in such rare breathing, the depth of breathing is of great importance

when the athlete inhales each breath: the volume of air inhaled reaches 1L or more. The number of contractions of breathing movements at rest is one of the signs of improved health, good physical condition. Regular physical exercise has a beneficial effect on the heart blood system. Depending on the nature of the exercise, the duration and pace of its repetition, as well as the position and frequency of its braking, it contributes to the activation of blood circulation and its individual parts in the body, that is, it contributes to the correct transport of blood in the body. Physical exercises help to eliminate the phenomenon of thickening of muscle and skin capillaries, prevent blood transfusions, and increase the volume of circulating blood. They have a massage-like effect on the internal organs. Conclusion. As a result, when revealing the essence of physical education for adolescents, it becomes necessary to determine its tasks and content. The tasks of physical education include: * strengthening of health, hardening of the body and ensuring proper formation and development of the body, slimness of the figure; * improving mental and physical strength; * formation of the basic motor qualities of the body (strength, agility, endurance, dexterity) ; * formation of hygiene skills; * provision of specialized knowledge in the field of physical culture and sports; * education of moral qualities (courage, determination, determination, perseverance, responsibility, discipline, collectivism, etc.); * education of the need to regularly and systematically engage in physical and sports games; * nurture the desire of the body to always be healthy, to be alert, to always bring joy to oneself and to the people around them, etc. * mastering National Games and familiarizing with the history of their origin and development, knowledge of methods and techniques.

List of references:

1. Bondarevskaya E. V. theory and practice of personal-oriented education.-Rostov-On-Don, 2000. - 352c.
- 2.new pedagogical and information technologies in the education system.Ed. E. S. Polat. M., 2002. 3. Kukushin V. S. modern pedagogical technologies. The main school. Rostov / D, 2003.
4. Aitpayeva A. B. new pedagogical technologies. Almaty, 2006, 100 p
5. A. Umeshuly. Healthy lifestyle "Kazakhstan 2030"
6. Ashimov B., "Valeology", "2003 No. 2," Physical Education and sports 2002 No. 2
7. N. N. Boldyrev., "Methods of educational work at school" 8. Edilbayev T., "Valeology", Almaty., 2004

MONUMENT TO ONE OF THE HEROES OF THE "BOOK OF KORKYT ATA" FROM THE TIME OF OGUZ IN SYRDARYA – OKSHY ATA

Amangul AIDAROVA⁹⁴,

Abstract

Kazakhstan is a land rich in mysterious genealogies. The Syr region, full of mysteries, is the source of both the ancient and the present. The sacred Syr soil is a land that has its own place in world history. In the sacred land where our ancestors have been bleeding and raising their descendants since ancient times, we have some heritage that is like a piece of precious stone that will never be forgotten. This is evidenced by the amazing historical monuments and mausoleums, which have not disappeared, but have not disappeared as a sign of ancient civilization. Protection of such historical heritage is the protection of the history, culture, art, traditions and language of our people, which has gone through many thousand centuries. One of these archives is the mausoleum of Okshy Ata, one of the characters in the "Book of Korkyt Ata", and according to historical data, it is a relic of the Oguz-Kipchak era. The people of the Syr region consider Okshy Ata to be a saint. Among the characters in the poem, one of the most notable is Okshy, the son of the Oghuz, the armorer and maker of bullets of the Kazan-Salar batyr. It is not known when he was born, but it is believed that he died in 1043 and was buried in the "Okshty Ata" cemetery on the Syr River, which is now named after him. There are several theories among the people about the name of the man who called the call to prayer. Some say that his real name is Kogentup, while others say that he is Ibrahim.

There is very little historical information about the monument to okshi Ata, there is almost no scientific research. But there is no doubt that the monument to Okshi Ata was the site of the city from ancient times. If our ancestor okshi lived in the X-XI centuries during the Oguz Ulus or Kazan Salar Khanate, then we should say that the grave of our great ancestor lying in the tomb is a monument of the XI-XII centuries. According to some sources, this sacred place was the place where our ancestors touched the ground 1000-1500 years ago. According to recent historical information and the works of the famous scientist Auelbek Konyratbayev on the history of the Turkic people, before Aksak Temir built a huge mausoleum over the head of the Sufi poet and great scholar Khoja Akhmet Yassawi in the XI century, there was a burial ground in the land of Okshy Ata, where the great leaders, holy seers, heroes and orators of ancient Turan, Oghuz and Turkic-Kipchaks were buried. In this mausoleum, the great

⁹⁴ Senior teacher master, Shymkent University, amangul.aydarova@mail.ru,

Oghuz king Korkyt Ata's book, such great figures as Kazan-Salar and Okshy Ata, Esabyz Ata, Asan Ata, Kysh Ata, Kabyl Ata, Kazyret Ata, Gayip Ata, and Dosbol Bi remain in the minds of the people.

The history of the peoples of the Syr region, the history of our ancestors. According to the famous scientist A. Konyratbayev, our grandfather Okshy lived in the XI century and was a hero who defended this region from enemies, a great historical figure who fought for the welfare of the people and the future of the people.

Keywords: Book of Korkyt Ata, son of Isaac (Askak) Oguz, Okshy Ata, Kazan - Salar, Kogentup, ancient Turan, Esabyz Ata, Asan Ata, Kysh Ata, Kabyl Ata, Kazret Ata, gone Ata, Dosbol bi.

*"Unless people know their history, historical roots,
and the historical experience of their generations,
they will lose their historical intelligence and will
not be able to find their place in world history"*

M. Kozybayev

"The Book of Korkyt Ata" is a great work common to the entire Turkic world, consisting of twelve poems describing the ancient history, indigenous life, customs, and traditions of the Oguz-Kipchak tribes that inhabited the Syrdarya River. The full title of the heritage of "Korkyt Ata's Book" is: "Kitabi dedem Korkut ali lisani taifai u oguzan", that is, "Korkyt Ata's Book in the Language of the Oguz Tribe." Two manuscript versions of the "Book of Korkyt Ata" have been preserved. One of them is currently kept in the rare manuscript collection of the Dresden City Library in Germany. This Dresden manuscript consists of twelve poems, that is, twelve Oguz-namés. The second manuscript version of the "Book of Korkyt Ata" is kept in the Aristocrat Library in the Vatican (Italy). This manuscript consists of six poems and is called "Hikayat Oguz-namé Kazanbek wa Ghairi".

The study of the complete version of the "Korkyt Ata Book", preserved in Dresden, and its translation into other languages began in the first half of the XIX century. In 1815, the famous German orientalist G.F. Dietz translated this work into German and published it in the press. Another German scholar, Theodor Neldeke, who attempted to translate the entire "Book of Korkyt Ata" into German, was unable to complete the task and handed over all his materials to his student V.V. Barthold. V.V. Barthold spent several years researching and translating this book, and in 1922 he translated it into Russian.

In the introductory part of the epic, information is given about a wise old man from the Oguz-Kipchak tribes who settled in the Syrdarya region, batagoy the wise, a famous poet, a great kuishi, a fortuneteller who predicted the future - Korkyt Ata. The epic is separate Psalms with their own plot,

consisting of twelve Psalms, or, in other words, twelve Oguz-namés. Of these, ten chapters are inextricably linked in terms of plot. Every song starts like this. They are: "The Poem about Dirsekhanuly Bukashzhan", "The Poem about the Enemy Raid on Kazan Salor's Village", "The Poem about Baibori's Son Bamsi Bayrak", "The Poem about How Kazan Bek's Son Oraz Was Captured by the Enemy", "The Poem about Oguz Kazylyk's Son Iekenk", "The Poem about Bekil Uly Emran Batyr" - they begin with Bayandur Khan and Kazanbek setting up a colorful tent and celebrating. The Khan of the Khans, Bayandur, meets at the beginning of the general Psalms and is not mentioned in the last sections of the Psalms. The heroes and Heroes of Oguz, led by bayandur Khan, had the qualities found in one person. It is such that the characters are so strong and powerful that one horde fights with the Army alone. An example of this is the fact that Oguz alone defeated Tepekoz Basat, who had not yet arrived, the blood Torali defeated the forces that no one could defeat, The Secret went against sixty armed troops and went to sleep, woke up with a stallion, and then defeated a hundred more people who arrived.

According to Doctor of Philology, Professor Nemat Kelimbetov, the work "was created among the Oghuz-Kipchak tribes living along the Syrdarya River in the VII-VIII centuries and is a spiritual treasure that has been passed down from generation to generation for centuries." The fact that these works are a common heritage for all Turkic peoples, and the historical events mentioned in the heroic tales in the "Korkyt Ata Book", that is, the names of people and places that are often found in unique poems, testify to the fact that they took place in the modern Kazakh steppe. The names of the main characters in the twelve poems in the Korkyt Ata Book: Bayandur Khan and Korkyt Ata are the main characters. The Oghuz beks whose names served as the basis for the titles of the poems are: Dirsekhan, Bukash, Kazan Salor, Beyrek, Kan Tural, Oraz, Basat, Erzhurek Domrul, Iekenek, Bekil, Emran. Oghuz young men and their fathers who appear in only one poem, but little is known about them, are also found. For example: Toka, Baibori, Baibizhan, Kazylyk Kart, Ushan, Aksak Oghuz, Elik Oghuz, Kiyan Seljuk, Duker, Rustem, Erzhurek Dondaz, Kara Budak, Kara Koneuly, Aruz, Teris Uzamysh, Kisyk Oghuz, Okshy, Alyp Eren. There are also characters who act as plot elements only in the description of certain events. They are: Erzhurek Karshar, Zhalganshy Bala Kara Niet Zhortashyk, Kulbas, Kara Koyshi, Konyr Oguz Koyshi, Kaban Koyshi, Zhapagly Kart, Kapyk Khan.

Among the characters in the poem, one of the most notable is the name of the Aksak Oguz, the son of the lame Oguz, the maker of weapons and ammunition for Kazan Salar Batyr - Okshy. It is not known what year he was born, but there is an opinion that he was buried in 1043 in the "Okshy Ata" mausoleum on the Syr River, which is now called by his name. His real name is unknown. The Kazakhs have a long tradition of giving their own names according to their profession. It is known that the name is rarely mentioned and eventually forgotten. There are several hypotheses among the people about

the name of this man, who was called Azan. One says the real name of this man is Kogentup, and the other says Ibrahim. In other sources, it is said that the name call to prayer is Ibrahim, the nickname is Kokentup, and the name of the people was Okshi. According to the well-known researcher Auelbek Konyratbayev, "the Great Khan of the Oksh-Oguz - Kipchaks was the hero of Kazan Salar, as well as a blacksmith and master of weapons." Okshy Ata is a great person who lived in the XI century, saved the people from the enemy and fought for the future of the country. The Tomb of Okshy Ata is a monument of Oguz times, located near the sacred mausoleum of Okshi batyr, where the glorious citizens of Turan were also buried. Why did the sacred place become the name of Okshi Ata?

People have considered the grave of Okshi Ata a holy place since ancient times. Okshi Ata experienced the bitter taste of orphanhood in his youth. One day, he became the guardian of an old man and an old woman. Unlike some, he did not succumb to humanism, but set an example for many in the material world. He built a mosque and invited his relatives to Islam. There is also evidence that Okshi Ata was a religious man who propagated Islam among the Turks. The mentioned place is located at the junction of nine roads. Just before its foundation, the railway connecting Turkestan and Siberia passes. On one side is the "Western China - Western Europe" transport corridor. It can be said that it is a monument left over from the time of the Oghuz ulus.

The gunsmith established his forge in the ancient city of Bestam, which was famous along with the ancient city of Syganak, located on the old Karatau. Bestam is an ancient city. Therefore, it is worth considering that the mausoleum of our ancestor is a monument of the 10th-12th centuries. Recent historical information and Auelbek Konyratbayev's works on the history of the Turkic peoples contain evidence that the mausoleum where Okshi Ata was buried was a national pantheon of the glorious citizens of Turan, until Aksak Temir built a giant mausoleum over the head of the Sufi poet and great scholar Khoja Akhmet Yassawi in the XIV century. And the presence of the graves of Kazan Salar, the great Oghuz king Korkyt Ata, and historical figures such as Asan Ata, Kysh Ata, Qabyl Ata, Kazyret Ata, and Gayp Ata, in this mausoleum is full evidence. If we consider that almost a thousand years have passed since the X-XII centuries, what we call the grave of Asan Kaygy here may well be the grave of Kazan Salar. After all, the Kazakh people have long considered their holy sons to be sacred, revered them, bowed to their souls, and wanted them to lie close to their ancestors. If we mention the name Kazan Salar several times in a row and remember that a thousand years have passed since then, we can also see that the word "Kazan" can gradually change as follows: Kazan - Hasan - Asan. Thus, the once Kazan may eventually turn into Asan. One of the great scholars of the XX century, Nicholas Roerich, made the bold statement: "Knowledge has become a myth, and to hide so much truth in ancient symbols would be an unforgivable cowardice." So, if we turn to narrow history, rather than following the proverb "He was an Oghuz, not a Kazakh" whose names are remembered by the people,

we will find that the graves of such heroes of an entire nation as Kazan Salar and Okshy are in this mausoleum. The Okshy Ata mausoleum holds a special place in the history of this Turkic people, including the Syr region.

The mausoleum of Okshy Ata is one of the historical values that has existed since ancient times. The location of the mausoleum is the Shieli territory of the Kyzylorda region. By the size of small ancient architectural monument. Once there was a large city in this region, and the place of the tomb was an ancient burial ground. The history of the architectural monument dates back to the IX-X centuries and was probably built in the XI-XII centuries. Information about the monument to Okshy Ata is preserved in the works of V. Kallaur, I. Castanier, A. Niyazov, A. Konyratbayev and others. The length of the tomb is 7.15 m., the width is 7.10 m., the forehead of the sign is 4.80 m., the height of the wall is 3.30 m., the height of the dome is 3.35 m. Along with Okshy Ata, such national heroes as Asan Ata, Esabyz, Gayp Ata, Kysh Ata, Dosbol Datka, and Bala Bi are also buried here. The mausoleum is included in the list of "National sacred objects" and the map of historical and cultural monuments of the Kyzylorda region within the framework of the "Geography of sacred places of Kazakhstan" project. According to the scholar Auelbek Konyratbayev, this sacred place, known as the "Okshi Ata Mausoleum of Saints", was the burial place of the great leaders, seers, heroes and orators of ancient Turan, Oghuz and Turkic Kipchaks, and it is likely that in addition to the outstanding citizens of the Oghuz and Kipchaks we have mentioned, there are also some famous princes. The Kazakh people have always had a special respect for the spirits of the dead. There are many legends and stories in the Kyzylorda region about the saint who lived in the XVII century.

Legends and stories about Okshy Ata:

Now let's pay attention to some of the legends about Kazan Salar and Okshy Ata. At the foot of the tomb there is a clear river flowing into the "Khan Kozha" lake. These are the five-fingered channels of the Syr River, whose channel has not dried up since ancient times. The "Khan Khozha" lake near the Baigekum settlement is also like a link between the rivers and the river channel, which have been collecting excess water from the river for a long time and pouring it into the Syr channel. There is no need to dwell on the Oghuz Khan and analyze his place in history here. However, the Kazakh name for the land cannot be left alone. If history confirms what we say, it is likely that Kazan Khan is buried in this tomb. According to some stories, the name of the Birkazan station near Kyzylorda may have originated from the combination of the names Berke and Kazan. So, although the tomb of the khan and khan is located here, this is a mystery that is not easy for us to solve. What we are saying is that the traces of the heroes of the Korkyt Ata poem lying in this region remind us of some unknown pages of the millennial history.

The legend about how Kogentup was named Okshi:

In Shieli, the names of Okshy Ata and Esabyz Aulie are mentioned together. The two lions lying side by side in the same cemetery are not separated, but are mentioned together and recited together. One of those countless legends begins with Kogentup, who was orphaned at a young age and wandered around the country to make a living. While wandering around the country, he met an old woman and an old man who had an only daughter, and became an adopted son. The young man, who had no father and mother, now grows up to take care of the two old men and their younger sister, and to support them, he cultivates fields and works as a farmer.

Everyone who saw the eyelashes of a hardworking man would be amazed by them. Because they would grow so thick, they would even cover his eyes. There was even a saying that when Kogentup lifted his eyelashes with his hand, he would see something envious. That is why people who had lost their livestock in the village often came to Kogentup. His name, which was spreading from mouth to mouth, spread from one generation to another. However, this country soon fell into the hands of the enemy. He not only established his own order among the conquered people, but also made a condition: "Let one house feed me every day and give me their daughter as a bride." Soon he fulfilled the khan's condition without hesitation. It is also Kogentup's turn to meet the Khan and give him his daughter. When the Khan, who came to his house, did not cut his daughters, when the two old men cried, the horse tied in the kerme tipirip and joined in a great voice. When The Voice of a human horse reaches the ears of Kogentup, who is reaping Barley, he puts the bristles of the barley in his palm and reads the Koran, makes an arrow and blows it to the Khan, saying: "shoot as the bullet of God." Soon the country begins to wonder about the deceased Khan: "who killed the villain and saved the people from suffering." Many guys who licked blood, one with a sword, one with a dagger, and the other with a knife, argue that it was he who killed the Khan. Then the parents of Kogentup said, "ask our child, maybe he knows who killed him." The crowd sent a man and took Kogentup.

When he arrived, he saw many citizens arguing that he had killed the khan, and asked how Kogentup Khan had died. When he heard that he had died of a heart wound, he said: "Then try to pierce his heart, if the barley stalk sticks to his heart, then it is an arrow I shot." And indeed, it did. There is also a legend that Kogentup became known as the Archer.

And what is the essence of the horde of the Okshi Saints?

When the Orenburg - Tashkent railway was built in this region, the name of the road had to pass over this grave. When the old graves were destroyed and the rails laid, the cast-iron road was to be turned over the next day. No matter how many attempts were made to fulfill the royal command, the road

builders had to drive the rail from the opposite side. And there is a story that no one remained from the Urum-branches of those who destroyed the graves.

CEDİDLER, DÜŞÜNCENİN ÖNCÜLERİ/AYDINLARIDIR.

Sayyora TUYCHIEVA⁹⁵,

Özet

Ceditçilik yeniliği propaganda eden, aydınlanma hareketi olarak ortaya çıkmış olmasına rağmen, bu hareketin temsilcileri Batı kültürünü körü körüne benimsememiş, onu millî kültürle bütünleştirmeye özel önem vermişlerdir. Batı'nın başarılarını takdir ederken, onun bazı kusurlarının da ulusal kültürümüzü tehdit ettiğinin farkındaydılar.

Bu konuda İshakhan İbret, Rauf Muzafferzade ve Abdurauf Fitrat gibi aydınların görüşleri büyük önem taşımaktadır. Ancak bu konu detaylı araştırılmamıştır. Bu durum, Fergana Vadisi'nde yayınlanan "Seda-yi Fergana" gazetesine düzenli olarak katkıda bulunan ve bu konuda yayın yapan Said Vasli'in (1870-1925) kültürle ilgili görüşleri hakkında yeterli araştırma yapılmamış olması örneğinde de görülebilir.

Said Vesli'nin yazılarının çoğu "Seda-yi Fergana" gazetesinde yayımlanmıştır. Örneğin, sadece 1914 yılında "Medeniyet", "Tevzih-i Maksud", "Gayat-ül-meram" gibi onlarca yazısı gazete sayfalarından yer almıştı.

9 Ekim 1914 tarihli "Kültür" başlıklı yazısında şöyle yazıyordu: "Kültür, insanların birbirleriyle olan sosyal yaşantısıdır, kültür barbarlığın karşıtıdır." Bu düşünceler İshakhan İbret'in "Kültür Tarihi" adlı eserindeki görüşlere benzemektedir. Orada "kültür" sözcüğü, insanların ilim ve sanat öğrenip, meslek edinerek geçimlerini sağladıkları, kanun ve nizam altında bir müessese olarak yaşama tarzı olarak tanımlanmaktadır.

İbret ayrıca kültürün bedevi sözcüğünün karşıtı olduğunu da vurgulamıştır.:
Маданиятда юргил ўлгунча,

Бадавиятда шоҳ бўлгунча.

Маданийлар ўзига шоҳ ўлғай,

Бадавийларки бир гадо ўлғай.

Şiirin açıklaması: *Medeniyet kurallarına göre yaşa ölünceye dek, bedevilikte padişah olmaktansa, medeniler kendine padişah olur, bedeviler ise bir dilenci gibi yaşarlar.*

Ceditçi aydınların kültürle ilgili görüşleri doğrultusunda yazarken Rauf Muzafferzade'nin vardığı sonuçları anımsamamak mümkün değildir. Ona göre toplumdaki kültürel süreçte bütün sınıf veya katmanların temsilcileri aynı şekilde düşünmelidir. Şöyle yazıyor: "Kültürel süreç, insanlığın tarihî dönemlerindeki en önemli ölçüttür. "Bu şekilde bilim insanların, düşünürlerin, zanaatkarların ve çeşitli insan sınıflarının ne kadar büyük bir değişim yarattığını görebilirsiniz."

Said Vesli'nin de benzer görüşleri vardır. Tek başına yaşayan ve başkalarıyla sosyal etkileşimde bulunmayan bir kişiyi kültürsüz olarak görüyor. Çünkü insanların birbirleriyle etkileşimi toplumsal üretim süreci içerisinde gerçekleşir..

⁹⁵ Doctor of Philosophy, Professor, Uzbekistan State Institute of Arts and Culture

Abdurauf Fitrat ise Doğu kültürünü adaletin, ahlakın ve bilimin beşiği olarak görmektedir. Batı kültürünün bazı yönlerinin Doğu değerlerini tehdit ettiğini yazmıştır: “Avrupalı küreselcilerin bize kültür verip bizi geliştirme gibi bir niyetleri yoktur, tam tersine ahlakımızı bozmayı ve bizi köleleştirmeyi amaçlıyorlardır.”

Ceditçiler kültürün geliştirilmesi ve korunmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu görüşleri bugün de geçerliliğini korumaktadır ve onlardan tarih dersleri almak, ulusal kültürümüzün zenginleşmesine hizmet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: ceditçilik, kültür, Batı ve Doğu, milli değerler, kalkınma, bilim, ahlak, aydınlanma, tarih dersi, tehdit, ceditçi görüşler.

THE JADIDS ARE THE BEACONS OF THOUGHT

Abstract

Although Jadidism emerged in the late 19th and early 20th centuries as a modernist and reform-oriented movement, its leaders did not uncritically adopt Western civilization as an ideal model. Rather, they engaged in a careful process of cultural synthesis, recognizing the achievements of the West while fiercely defending the moral, spiritual, and historical foundations of their own society. The Jadids envisioned a form of progress that did not alienate their people from their roots but instead revitalized national consciousness through education, language, and cultural enlightenment.

Mahmudkhoja Behbudi, widely regarded as the spiritual father of the Jadid movement, exemplified this balanced worldview. A mufti by training and a dramatist, journalist, and reformer by mission, Behbudi tirelessly worked to awaken his nation from ignorance. Through newspapers like Samarkand and the illustrated magazine Oyna, he advocated for multilingual education, women’s rights, and national independence. His assertion that “Rights are taken, not given!” became a powerful rallying cry for a generation seeking autonomy in the face of Russian colonial rule. He believed that a nation must first understand itself—its history, language, and identity—before it could stand alongside others as an equal.

Behbudi’s belief in the importance of education as a transformative tool echoed through his dramatic work Padarkush (“Father Murder”), the first Uzbek national tragedy. The play’s message—that ignorance and a lack of moral guidance lead to societal decay—found widespread resonance, influencing other major literary figures and being performed even beyond Central Asia, including in academic circles in the United States.

Similarly, Is’hoqxon Ibrat, a scholar who had traveled across the Middle East and Europe, contributed to this reformist discourse by redefining culture as a system of laws and norms that elevate human dignity. In his History of Culture, Ibrat warned of the descent into barbarism if societies failed to

cultivate knowledge and moral discipline. His poetic lines, “As long as you live in culture / You will be a king in barbarism,” symbolized the transformative power of education and civility.

The cultural commentary of Said Vasliy, a prolific contributor to the Sadoi Fergana newspaper, reinforces this Jadid ethos. In articles like “Culture” (1914), Vasliy emphasized that culture is the state of organized human coexistence, fundamentally opposed to social chaos. He, like Ibrat, argued that isolation and ignorance diminish a person’s humanity, while communal engagement and learning uplift it.

Rauf Muzaffarzoda added further dimension to these views by stressing the inclusivity of cultural development. For him, true progress required the participation of all social classes—thinkers, workers, artisans—in shaping national culture. “The cultural process is the most significant measure of historical progress,” he wrote, challenging elitist and Eurocentric models of development.

Abdurauf Fitrat, another towering figure of the Jadid movement, viewed Eastern culture as the cradle of morality, justice, and knowledge. Fitrat was sharply critical of Western imperialism, arguing that its civilizing mission was a façade for domination: “The European imperialists have no intention of bringing us culture... Their goal is to corrupt our morals and enslave us.” Yet he simultaneously encouraged the study of science, technology, and philosophy from Europe—not as a means of blind imitation, but as a strategic effort to empower the nation.

These intellectuals did not reject Western modernity outright; they rejected its imperialist application. What they proposed instead was a model of culturally anchored modernization—a vision where foreign languages, modern sciences, and international awareness would serve national revival rather than erode it. Munavvar Qori Abdurashidkhanov, for instance, advocated for sending youth to study abroad, especially to Germany, not to become Westernized, but to return with tools to uplift their homeland.

In today’s context, particularly in the New Uzbekistan era, the legacy of the Jadids is experiencing a renaissance. Their ideas are re-emerging in educational reforms, cultural institutions, and public discourse. Their lives and works are being revived through films, academic studies, and museum exhibitions, recognizing that their struggle for enlightenment, identity, and independence was not simply historical—it is foundational to the national consciousness of modern Uzbekistan.

The continued relevance of the Jadid legacy lies in their nuanced approach to modernization. They offer a timeless lesson: national progress must be informed by historical memory, ethical clarity, and cultural resilience. As Uzbekistan navigates its path in the 21st century, the philosophical framework laid down by Jadid thinkers provides a compelling blueprint for sustainable, values-driven development.

Key words: freedom, nation, Jadidism , value, revival, press, enlightener, our intellectuals, New Uzbekistan, nationalists, literature.

The ancients say that "it is good to work according to the future", and it is one of such good deeds to teach today's youth about the eternal activities of people who cared for the Motherland and the nation in the three thousand years of our country's history.

"The 'roadmaps' of cultural and educational reforms in the seven directions of the New Uzbekistan Development Strategy are presented as an echo of reforms aimed at studying the rich history of our nationalist, enlightened, and modern ancestors."

that restored our human dignity, pride and honor, religion and faith, and national statehood will always remain the brightest page in the glorious history of our Motherland ⁹⁶. "

The Jadids' teachings were the true teachings of their time. In this regard, philologist, professor Begali Kasimov gave a high assessment to the Jadid movement, which was considered the most important event in the history of Turkestan at the beginning of the 20th century: "The Jadid movement also educated the nation. The Jadids realized that in order for a nation to survive and develop, it must first be free and independent, and they paid special attention to awakening the broad masses of the people ⁹⁷. "

The more we can instill this ideological teaching in the minds of young people, taking as an example and learning from the wills of our great ancestors, such as Mahmudkhoj Behbudi, Munavvar Qori, Abdulla Avloni, Abdurauf Fitrat, Chulpon, Usmon Nosir, and Abdulla Qodiri, and the vast spiritual and historical heritage they left behind, the more we will increase their respect for our history.

Mahmudkhodja Behbudi was a recognized leader of the Jadids of Turkestan, a champion of the idea of independence, a theorist and practitioner of the idea of a new school, the first playwright, publisher, and journalist who initiated Uzbek drama. One of the prominent representatives of the Jadid movement, an enlightener, Mahmudkhodja Behbudi was born on January 30, 1874 in Samarkand. He learned to read and write with the help of his uncle Muhammad Siddiq. He studied at an old school-madrassa. He studied Arabic. He worked as a mirza and qazi in the qazikhanas. In 1893-1900, he went on a pilgrimage to the countries of the Middle East, including Mecca.

In 1903-1904, he visited Moscow, Petersburg, and later Kazan and Ufa, where he got acquainted with educational institutions. In 1914, he visited a number of countries, including Arabia, Egypt, and Turkey.

⁹⁶[https://nrm.uz/contentf?doc=612866_o%E2%80%98address_of_the_president_of_the_republic_of_uzbekistan_shavkat_mirziyev_to_the_Oliy_Majlis\(January 24, 2020\)&products=1_all_legislation_of_uzbekistan](https://nrm.uz/contentf?doc=612866_o%E2%80%98address_of_the_president_of_the_republic_of_uzbekistan_shavkat_mirziyev_to_the_Oliy_Majlis(January_24,_2020)&products=1_all_legislation_of_uzbekistan)

⁹⁷Kasimov.B. National awakening: courage, enlightenment, selflessness.-T.: Spirituality, 2002.-B.4.

Behbudi, one of the greatest scholars of his time, despite being a mufti, always fought against heresy and superstition, in his works he emphasized the need to correctly understand the true essence of Islam, and paid wide attention to the national issue. Behbudi's services in organizing new-style schools in Turkestan and promoting the ideas of Jadidism through the press are enormous. In 1903-1904, he wrote the work "Brief General Geography" in Uzbek and Tajik, as well as textbooks and manuals for new-style schools. He founded the publishing house "Behbudi" and published textbooks in Uzbek.

The great Shakespeare said, "Life is a stage, and every man plays his part in it." The joyful shortcomings shown on the stage serve to guide a person on the right path, and they teach lessons from mistakes and gratitude from successes. The scholar, who followed the maxim "The theater is a school of learning," was the first in Uzbek literature to write "Father Murder" (1913), which, according to the author, was called a "National Tragedy." This 3-act, 4-scene drama, compact in size and extremely simple in content, became a major social event of that time. The drama, about a child who, despite having money in his pocket, was uneducated and uneducated, went down the wrong path and killed his father, and was taught by ignorance and stupidity, had a huge impact on the people of Samarkand and the Fergana Valley. It was performed in Samarkand on January 15, 1914, and in Tashkent on February 27, 1914, by Avloni's "Turon" theater troupe. The role of the rich man was played by Abdulla Avloni. This play had a strong impact on compatriots who were absorbed in their own lives and forgot about the world. In the drama "Padarkush", one can also encounter the ideas of educating Turkestan youth in European universities. This work also influenced the creation of such works as "The Unhappy Groom" by Abdulla Qodiriy, "The Childless Ochildiboy" by Mirmuhsin Fikriy, and "Yangi Saodat" by Hamza Hakimzoda. We know that this work was also translated and staged in the California Academy of Sciences in America.

In order to promote national spirituality and culture, the development of art and literature, equal rights for women, the reorganization of the activities of the clergy, teaching in schools in the national language, and reforming the country's political system, Behbudi published the newspaper "Samarkand" in Uzbek and Tajik in 1913, and began publishing the magazine "Oyna." This weekly, illustrated magazine was mainly in Uzbek, and also published poems, articles, and advertisements. The magazine spread to the Caucasus, Tatarstan, Iran, Afghanistan, India, and Turkey, which was a unique lesson of enlightenment in those times. He translated Fitrat's "Bayonoti tsiyri hindi" into Russian and published it in 1913 in his private publishing house called "Nasryoti Behbudiya". His articles included interesting articles and discussions on the nation and its rights, history, language and literature issues, and the state of the world.

Behbudi believed that only when a nation understands itself can it discuss socio-political issues on an equal footing with others. That is why he paid special attention to history. In general, Behbudi's work

as a publicist is a very bright aspect of his literary talent. He wrote hundreds of articles during his life. He expressed his thoughts on the Nation and the Fatherland, society and morality mostly in articles and speeches. His articles number more than 300. The important thing is that he was a major political figure of Turkestan at the beginning of the 20th century. All his views on the fate of the Nation and the Fatherland were first reflected in these articles. In this regard, his article "Khairul ahuli avsohu" ("The best of things is the average"), published in the newspaper "Khurshid" (issue 6) on October 10, 1906, is noteworthy. This article was evaluated from the point of view of Soviet historical science for many years and became a target for denouncing Behbudi. The fact is that in 1906, Behbudi had already categorically rejected socialist doctrine and Lenin's party, which was determined to implement it in Russia. He also teacher I. Gasprinsky like violence against socialism considers social equality injustice. He saw the great factor of progress in the interests of the individual and the prosperity of the nation. This same belief led him to fight for the independence of Turkestan.

He led the opening of a reading room for the local population in Samarkand. In April 1913, Behbudi began publishing the newspaper "Samarkand", and from August of the same year, the newspaper "Oyna". Thinking about the development and prospects of the nation, the future of Turkestan, he came to the conclusion that the only way to save the people from the swamp of ignorance and stupidity, lack of freedom and poverty is to become educated ⁹⁸.

The fact that the enlighteners who lived in this historical period, such as M. Behbudi and A. Fitrat, called on the youth to pursue science, education, and the mastery of foreign languages is clearly reflected in their works. They emphasized that national development requires, first and foremost, engagement with global experience. The Jadid movement, which emerged as a distinctive intellectual current, sought to bring innovation to this endeavor. The need to learn foreign languages was not only recognized but also strongly advocated by Mahmudkhodja Behbudi, Chulpon, Fitrat, Munavvar Qori Abdurashidkhanov, Abdulla Avloni, Ishoqxon Ibrat, and others. In fact, Behbudi stressed the importance of knowing at least four languages in the first issue of the magazine *Oyna* (August 13, 1913), which he founded and edited. His decision to name the magazine in four different languages further illustrates the significance he placed on linguistic and cultural fluency. Behbudi himself served as a role model in this regard.

In parallel with this emphasis on multilingualism, other prominent enlighteners such as Is'hoqxon Ibrat, Rauf Muzaffarzoda, and Abdurauf Fitrat broadened the conversation by exploring the cultural foundations of enlightenment. While the contributions of Said Vasliy (1870–1925), a regular writer for the *Sadoi Fergana* newspaper, remain underexplored, his views are equally valuable. In 1914 alone, he published numerous articles, including "Culture," "Clarification of Purpose," and "Ultimate Goal." In his

⁹⁸Independence. Annotated scientific-popular dictionary. - T.: Sharq, 2009. - B.48.

article "Culture" (October 9, 1914), Vasliy defined culture as "the social state in which people coexist," asserting that it stands in direct opposition to barbarism. This definition aligns closely with Ibrat's *History of Culture*, in which he describes culture as a system governed by laws and norms that help individuals gain knowledge and maintain their livelihood. Ibrat poetically illustrated this with the lines:

*"As long as you live in culture,
You will be a king in barbarism.
The cultured will rise as kings,
While the barbarians will fall to beggary."*

Meanwhile, Fitrat viewed Eastern culture as a foundation of justice, morality, and knowledge. He warned that certain elements of Western imperialism posed a serious threat to these values, stating: *"The European imperialists have no intention of bringing us culture or advancing our society. On the contrary, their goal is to corrupt our morals and enslave us."* Thus, the Jadids not only advocated for education and multilingualism but also for the conscious development and protection of cultural identity—principles that remain deeply relevant in our time.

He actively participated in the pages of periodicals with his socio-political, historical and literary articles devoted to the topical issues of his time. Since 1915, Behbudi has published about 300 articles, 13 textbooks, fiction and translated works in the Russian, Turkish and Turkestan press. The basis of these articles is the ideas of education, culture, and enlightenment. In 1913, he published the newspaper "Samarkand" and the magazine "Oyna", which promoted the ideas of enlightenment, culture, nation and freedom in Samarkand. In 1911, he created the first Uzbek drama "Padarkush". Behbudi is one of the first propagandists and founders of new-style schools, as well as a major enlightener who created textbooks for these schools. After the February Revolution and the October Coup of 1917, Behbudi tirelessly fought for the independence and freedom of Turkestan and sacrificed his life for this great cause. He put forward the idea of building a national state in Turkestan. He saw the development of his people in enlightenment, in the rise of its political status, in the acquisition of national independence. His words "Rights are taken, not given!" became the slogan of the Jadids. He welcomed the Turkestan Autonomy, was elected to the government. Behbudi keenly observed the changes taking place in Tsarist Russia and the world political scene at that time, and as a patriotic person, he sincerely worried about the future of Turkestan. He devoted all his strength and energy to the awakening of the nation. In his publicistic articles, Behbudi placed special emphasis on the science of history, saying that "The mind is the scale of the future."

"We know our destiny... if our lives are necessary for the freedom and happiness of the people, we will welcome death with joy... The best monument to us will be to open as many good schools as possible,

as well as to work tirelessly in the field of education and ensuring the happiness of the people" (from the "testament" written by M. Behbudi before his execution).

On April 16-23, 1917, when the fate of the homeland was on the agenda, Behbudi delivered a stirring speech at a congress of 150 representatives of Turkestan Muslims held in Tashkent. He called on the nation to abandon its differences, unite for a great cause, and form an alliance. He openly stated that because of this very disagreement, "we are being ruled by colonial rule."

On November 26 of that year, the IV Extraordinary Congress of the Muslims of the region began in Kokand. On the night of November 27, "Turkistan Autonomy" was proclaimed. This was a serious and courageous step towards independence from the colony. Its spiritual father was undoubtedly Behbudi. However, he was treacherously suppressed by the Soviets. On February 19-20, the city was bombarded. 10 thousand Turkestans were killed, 180 villages were set on fire.

In his scientific works and articles, Ishaq Khan Ibrat advocated the study of Western languages along with Eastern languages to his contemporaries. The writer himself, in addition to Eastern countries, lived in central European cities such as Istanbul, Sofia, Athens, and Rome ⁹⁹. From Mecca, he came to India through the Red Sea and the Indian Ocean. In 1892-1896, he lived in Bombay and Calcutta, the largest port cities of India, and thoroughly studied the Arba'il dialect, that is, four languages that were widely used there: Arabic, Persian, Hindi-Urdu, and English.

Munavvar Qori Abdurashidkhanov is a teacher, journalist, and public figure who worked for the national liberation of the Uzbek people. Seeing that the people's morale had declined and the intellectuals were turning towards spiritual decline due to the events taking place in the country at the beginning of the 20th century, Munavvar Qori tried to investigate the social roots of these conditions. This attempt prompted him to conclude that it was necessary to completely reform the activities of schools and madrasahs. Munavvar Qori did not back down from his intention to reform school education, to create a truly national school. Munavvar Qori, along with being the founder of the "*Usuli Jadid*" "national school", raised the issue of sending children to study abroad. At a meeting in Tashkent, Munavvar Qori said, "We really need to send Uzbek intellectuals to Germany to study. If the children study and get an education, they can be of great service to the nation."

Fitrat's works put forward ideas such as saving the people from ignorance and stupidity, calling for knowledge and enlightenment, achieving national independence, recognizing the people's identity, growing their consciousness, building a strong and developed state, educating the people and engaging in trade and entrepreneurship, and studying the achievements of science and technology in

⁹⁹Ibrat I. Selected works (Ibrat I. Siddiqi-Ajzi. Sofizoda). //Compiler, preface and dictionary authors: B. Qasimov, S. Ahmedov, U. Dolimov. - T.: Spirituality, 1999.-B.8.

Europe. Abdurauf Fitrat's works sharply condemned the forcible occupation and colonization of Turkestan by Tsarist Russia. He wrote about this in his poetry collection "Yurt Kaygusi": "I saw, wrote, heard, read. Among the countries, there is no country as unhappy as our Turkestan." Fitrat promotes the idea that it is impossible to reform society and direct its development towards progress without fully educating the younger generation on the right path, and that the fate of a nation depends on the state of its family: "The happiness and honor of every nation, of course, rests on the discipline of the families of that nation. Where family relations are based on strong discipline, the country and the nation will be that much stronger," ¹⁰⁰he writes.

In the New Uzbekistan, special attention is being paid to the in-depth study of our nation's history, with a primary focus on the legacy of great historical figures—our enlightened forefathers and intellectual pioneers. This renewed commitment to historical consciousness is not merely a symbolic gesture, but a strategic cultural and educational priority aimed at shaping a society that honors its roots while embracing progress. The contributions of figures such as Mahmudkhoja Behbudi, Ishoqxon Ibrat, and Munavvar Qori are no longer confined to the pages of dusty archives; they are being brought to life through various means, including feature films, academic conferences, museum exhibits, and educational reforms.

These efforts signify a national awakening to the importance of preserving and promoting our intellectual and spiritual heritage. The depiction of Jadid thinkers in film and literature helps to revitalize public memory and inspire a new generation with the ideals of enlightenment, social responsibility, and patriotism. It also serves as a reminder that the challenges our ancestors faced—such as colonial oppression, cultural erosion, and educational stagnation—have modern parallels, and their responses remain profoundly relevant.

Studying the heritage of the Jadid movement not only enriches our understanding of national identity but also offers timeless lessons in leadership, reform, and resilience. Their unwavering commitment to education, cultural development, gender equality, and national autonomy forms the philosophical backbone of many current reforms in Uzbekistan. The more we explore this spiritual and intellectual treasure, the more clearly we understand the foundations of our present, and the better equipped we are to answer the complex questions of our time. In this way, the past becomes a guiding light for our future.

¹⁰⁰Abdulhamid Fitrat. Family. - T. : Spirituality, 2000. – B. 32-37.

LITERATURE

Abdulhamid Fitrat. Family. - T. : Spirituality, 2000. – B. 32-37.

Behbudi M. Selected Works (Prepared by B. Kasimov). –Tashkent: Manaviyat, 1997. –60 p.; Abdurauf Fitrat. Selected Works. Volume 1.–T.: Manaviyat. 2000. – 256 p.

Behbudi M. Selected works // Compiler, foreword and comments: B. Kasimov. – 2nd edition, corrected and supplemented. - T.: Spirituality, 1999. - B. 150.

Ibrat I. Selected works (Ibrat I. Siddiqi-Ajzi. Sofizoda). //Compiler, preface and dictionary authors: B. Qasimov, S. Ahmedov, U. Dolimov. - T.: Spirituality, 1999.-B.8.

Kasimov.B. National awakening: courage, enlightenment, devotion. - T.: Spirituality, 2002. - B.4.

Independence. Annotated scientific-popular dictionary. - T.: Sharq, 2009. - B. 48.

[https://nrm.uz/contentf?doc=612866_o%E2%80%98address_of_the_president_of_the_republic_of_uzbekistan_shavkat_mirzieev_to_the_Oliy_Majlis\(January 2020\)&products=1_all_legislation_of_uzbekistan](https://nrm.uz/contentf?doc=612866_o%E2%80%98address_of_the_president_of_the_republic_of_uzbekistan_shavkat_mirzieev_to_the_Oliy_Majlis(January_2020)&products=1_all_legislation_of_uzbekistan) 24,

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GERİ DÖNÜŞ EĞİLİMLERİ: GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Ayşe Burcu ASLAN¹⁰¹,

Özet

2010 yılında başlayan Arap Baharı ve sonrasında Suriye’de patlak veren iç savaş, Türkiye’yi tarihinin en büyük kitlesel göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya bırakmıştır. Göçün etkileri sosyal, ekonomik ve siyasi hayatı oldukça fazla etkilemiştir. Eğitim alanında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm eğitim kurumları gibi Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’na bağlı tüm üniversiteler de söz konusu etkilerden nasibini almıştır. Türkiye, “geçici koruma” rejimi kapsamında milyonlarca Suriyeliye barınma, sağlık ve eğitim hizmeti sunarken, yükseköğretim kurumları da bu süreçte kritik roller üstlenmiştir. Gaziantep Üniversitesi, coğrafi konumu ve sınır ili olması nedeniyle Suriyeli üniversite öğrencilerinin yoğun olarak tercih ettiği kurumlardan biri haline gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Gaziantep Üniversitesi’ne kayıtlı olup Suriye’ye geri dönmek üzere kaydını sildiren Suriyeli öğrencilerin, 8 Aralık 2024 sonrasında ülkelerine dönüşe ilişkin düşünce ve motivasyonlarını ortaya koymak ve ayrıca bu bulguları üniversitenin “Uluslararasılaşma Politika Belgesi” bağlamında değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla yürütülmüş; Gaziantep’te ikamet eden ve önlisans düzeyinde kendi imkânları ile öğrenim gören 17 Suriyeli öğrenciyle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiş, “Türkiye’de yaşama dair deneyimler” ve “geri dönüş düşünceleri” olmak üzere iki ana tema altında raporlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin Türkiye’de akademik, sosyal ve kültürel açıdan önemli kazanımlar elde ettiklerini; buna karşın Suriye’de BAAS rejiminin sona ermesi ve savaşın bitmesiyle birlikte vatan sevgisi, yeniden inşa sürecine katkı sunma arzusu ve güvenlik algısına bağlı olarak geri dönüş eğilimlerinin güçlendiğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda, yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerinin kriz dönemleriyle sınırlı kalmayıp barış ve yeniden yapılanma dönemlerini de kapsayacak şekilde yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, geri dönüş, yükseköğretim, uluslararasılaşma, Gaziantep Üniversitesi, içerik analizi

Abstract

Following the Arab Spring that began in 2010 and the subsequent civil war in Syria, Turkey has faced one of the largest mass migration flows in its history. Under the “temporary protection” regime, Turkey has provided millions of Syrians with access to shelter, health care and education, and higher education institutions have played a pivotal role in this process. Owing to its geographical proximity and status as a border province, Gaziantep University has become one of the universities most densely populated by Syrian students.

¹⁰¹ Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Ofisi, Şehitkamil Gaziantep

This study aims to explore the return intentions, motivations and expectations of Syrian students enrolled at Gaziantep University who have decided to cancel their registration in order to return to Syria after 8 December 2024, and to discuss these findings in the context of the university's "Internationalization Policy Document". Adopting a phenomenological design within the qualitative research paradigm, the study conducted face-to-face semi-structured interviews with 17 Syrian students residing in the city center of Gaziantep and studying in associate degree programmes through self-funding. Data were analysed using content analysis and reported under two main themes: "Findings regarding living in Türkiye" and "Return intentions". The findings indicate that students gained substantial academic, social and cultural benefits from their higher education experiences in Türkiye, yet their return intentions have strengthened following the end of the war and the fall of the Ba'ath regime in Syria, driven by national belonging, the desire to contribute to post-war reconstruction and renewed perceptions of safety. The study concludes by arguing that higher education internationalization strategies should not be confined to periods of crisis, but should also be reconfigured to address post-conflict reconstruction and return processes.

Keywords: Syrian students, return intentions, higher education, internationalization, Gaziantep University, content analysis

GİRİŞ

2010 yılında Tunus'ta başlayan ve kısa sürede Mısır, Libya ve Suriye gibi ülkelere yayılan Arap Baharı süreci, özellikle Suriye'de derin ve uzun süreli bir iç savaşa dönüşmüştür; milyonlarca insanı yerinden eden kitlesel göç hareketlerini tetiklemiştir. Suriye'nin Dera kentinde başlayan rejim karşıtı gösteriler, zamanla Banyas, Lazkiye, Deyrizor, Hama ve Humus gibi şehirlere yayılmış; rejimin silahlı müdahalesi ile çatışmalar iç savaş düzeyine tırmanmıştır (Koldaş ve Köprülü, 2011). Bu süreçte hem yasal yollarla hem de düzensiz göç kanallarıyla ülkesini terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin önemli bir bölümü, tarihsel, kültürel ve coğrafi bağlar nedeniyle Türkiye'ye yönelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, Suriye'deki iç karışıklığın başlamasından itibaren "açık kapı" politikası uygulayarak, ülkeye sığınan Suriyelileri geçici koruma rejimi altında barındırmış; barınma, sağlık, eğitim ve temel hizmetlere erişimlerini sağlamaya çalışmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.). Bu kapsamda, yalnızca temel eğitim değil, yükseköğretim de Suriyeli gençlerin toplumsal uyumu, mesleki gelişimi ve geleceğe ilişkin beklentileri açısından önemli bir alan hâline gelmiştir. UNHCR (2019) ve Dryden-Peterson (2011) gibi çalışmalarda, mülteci ve sığınmacı gençlerin eğitime erişiminin, hem bireysel refah hem de barışın inşası ve toplumsal bütünleşme açısından stratejik bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Suriye iç savaşının ilk yıllarından itibaren Türkiye'ye gelen Suriyeli gençlerin bir kısmı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve ilgili kamu kurumlarının düzenlemeleri çerçevesinde Türkiye'deki üniversitelere yerleşmiş, bir kısmı ise burslu programlar kapsamında kabul edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi, sınır ili olması, Suriye'ye coğrafi yakınlığı ve bölgesel konumu nedeniyle Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu üniversitelerden biridir. YÖK'ün ilgili mevzuatı çerçevesinde, geçerli pasaport veya kimlik belgesi olmayan Suriyeli öğrenciler de geçici koruma kimlikleriyle üniversiteye kabul edilmiş; ayrıca Suriye'deki yükseköğretim

kurumlarında öğrenim görmekte iken savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen öğrenciler için yatay geçiş ve özel öğrencilik imkânları tanınmıştır. Gaziantep Üniversitesi'nde 2011 yılında yalnızca 38 olan Suriyeli öğrenci sayısı, 2024 yılı itibarıyla 2752'ye ulaşmıştır. Bu artış, üniversitenin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları, bölgesel sorumluluğu ve göç bağlamında üstlendiği rolü göstermesi açısından dikkat çekicidir. Suriyeli öğrencilerin, savaşın devam ettiği yıllarda Türkiye'de yükseköğretime erişimi, öncelikle bir "koruma ve imkân sağlama" meselesi olarak değerlendirilirken, savaş sonrası dönemde bu öğrencilerin geri dönüş eğilimleri, gerek göç ve eğitim sosyolojisi literatürü gerekse yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejileri açısından yeni soruları gündeme getirmektedir (Altbach & Knight, 2007; Aras & Yasun, 2016; Erdoğan, 2020).

Bu çalışmanın önemli yönlerinden biri, Suriye'de BAAS rejiminin 8 Aralık 2024 itibarıyla sona erdiği ve savaşın resmen bittiği bir bağlam üzerinden kurgulanmasıdır. Bu bağlam, Suriyeli öğrencilerin geri dönüş kararlarını etkileyen güvenlik, siyasi istikrar, ekonomik olanaklar ve eğitim sürekliliği gibi değişkenlerin yeniden tartışılmasına imkân tanımaktadır. Black ve Koser (1999), geri dönüşü yalnızca fiziksel bir hareket değil, aynı zamanda bilgi, beceri ve kimlik aktarımının yeniden yapılandırıldığı çok katmanlı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede, Türkiye'de yükseköğretim görmüş Suriyeli öğrencilerin savaş sonrası dönemde ülkelerine dönüş eğilimlerinin incelenmesi, sadece bireysel bir tercih meselesi değil, aynı zamanda ülkenin yeniden inşasına katkı potansiyeli ve Türkiye'nin uluslararasılaşma stratejilerinin yeniden konumlandırılması bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın genel amacı, Gaziantep Üniversitesi'ne kayıtlı Suriye uyruklu öğrencilerden, Suriye'ye geri dönmek amacıyla öğrencilik kaydını iptal ettirenlerin 8 Aralık 2024 sonrasına ilişkin geri dönüş düşüncelerini ve motivasyonlarını derinlemesine incelemek; bu bulguları üniversitenin "Uluslararasılaşma Politika Belgesi" bağlamında değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Suriye uyruklu öğrenciler Türkiye'ye neden ve nasıl göç etmiştir?
- 8 Aralık 2024 sonrası Suriye'deki siyasi gelişmeler, öğrencilerin geri dönüş kararlarını nasıl etkilemektedir?
- Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğretim deneyimlerinden beklentileri ve algıladıkları kazanımlar nelerdir?
- Suriye uyruklu öğrencilerin ülkelere dönme motivasyonları nelerdir?
- Öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerin ve YÖK'ün uluslararasılaşma politikalarına ilişkin kurumsal destek ve beklentilerini nasıl tanımlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı temelinde kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar, belirli bir olguya ilişkin katılımcıların anlam dünyalarını, deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fenomenolojik desen ise, bireylerin yaşadıkları deneyimlere atfettikleri anlamlara odaklanarak, söz konusu olguyu katılımcıların öznel anlatımları üzerinden kavramayı hedefler (Cresswell, 2012). Bu çalışmada “Suriye’de savaş sonrası yeni politik atmosferde Suriyeli öğrencilerin geri dönüş düşünceleri” olgu olarak ele alınmış; bu olguyu deneyimleyen öğrencilerin öznel anlatımlarıyla anlamlandırılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep il merkezinde ikamet eden, Gaziantep Üniversitesi’nin önlisans programlarına kendi imkânları ile kayıt yaptırmış ve Suriye’ye dönmek üzere öğrencilik kaydını iptal ettiren 17 Suriye uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, farklı yaş grupları, cinsiyetler, gelir düzeyleri ve ikamet sürelerini içerecek biçimde maksimum çeşitlilik örneklemesi esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bununla birlikte, örneklemin yalnızca geri dönme kararı almış öğrencilerden oluşması, bulguların genellenebilirliğini sınırlayan önemli bir husus olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.: Yaş Aralığı, Cinsiyet, Aylık Gelir, Türkiye’de İkamet Süresi, Aile Üye Sayısı Ve Suriye’de Yaşadıkları İl

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş Aralığı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Aylık Ortalama Gelir</i>	<i>Türkiye’de İkamet Süresi</i>	<i>Aile Üyelerinin Sayısı</i>	<i>Suriye’de Yaşadıkları İl</i>
K 1	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	0-5 Yıl	4	Afrin
K 2	25-35 Yaş	Erkek	31.000 TL ve üzeri	11 Yıl ve Üzeri	6	Azez
K 3	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	11 Yıl ve Üzeri	8	Halep
K 4	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	11 Yıl ve Üzeri	3	Halep
K 5	17-25 Yaş	Erkek	31.000 TL ve üzeri	12 Yıl ve Üzeri	5	Hama
K 6	25-35 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	0-5 Yıl	7	Halep
K 7	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	11 Yıl ve Üzeri	4	Humus
K 8	25-35 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	11 Yıl ve Üzeri	5	İdlib
K 9	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	11 Yıl ve Üzeri	4	Afrin

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş Aralığı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Aylık Ortalama Gelir</i>	<i>Türkiye’de İkamet Süresi</i>	<i>Aile Üyelerinin Sayısı</i>	<i>Suriye’de Yaşadıkları İl</i>
K 10	17-25 Yaş	Kadın	31.000 TL ve üzeri	11 Yıl ve Üzeri	9	İdlib
K 11	17-25 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	6-10 Yıl	7	Halep
K 12	17-25 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	0-5 Yıl	6	Şam
K 13	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	6-10 Yıl	5	Hama
K 14	17-25 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	6-10 Yıl	4	Halep
K 15	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	0-5 Yıl	9	Şam
K 16	17-25 Yaş	Kadın	10.000-30.000 TL	0-5 Yıl	7	İdlib
K 17	25-35 Yaş	Erkek	10.000-30.000 TL	6-10 Yıl	6	Halep

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formda, katılımcıların: Türkiye’ye geliş süreçleri, Türkiye’deki günlük yaşam ve yükseköğretim deneyimleri, savaş sonrası Suriye’ye dönüşle ilişkin algıları, geri dönüş motivasyonları ve kaygıları, Türkiye’deki üniversitelerden ve YÖK’ten beklentileri ile ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken konuya ilişkin literatür ve raporlar (UNHCR, 2019; Aras & Yasun, 2016; Erdoğan, 2020) incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, 2025 yılının Ocak–Nisan ayları arasında, Gaziantep il merkezinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Katılımcıların bir kısmı ses kaydı alınmasını istemediğinden, görüşmeler sırasında ayrıntılı yazılı notlar tutulmuş; bu durum çalışmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş ve katılımcılara sorular Türkçe ve Arapça olarak yöneltilmiştir. Arapça verilen yanıtlar, anadili Arapça olan bir uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve metinler üzerinden tekrar gözden geçirilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde, katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasları açıklanmış; katılımcılardan rıza formları alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri korunmuş, metinde takma kodlar (K1, K2, ..., K17) kullanılmıştır. Görüşmelerin içeriği yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış; üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, verilerin yazılı hâle getirilmesi ve tekrarlı okunması, anlamlı ifadelerin kodlanması, benzer kodların bir araya getirilerek

kategoriler ve temalar oluşturulması, temalar arası ilişkilerin sorgulanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994; Eysenbach ve Köhler, 2002) adımları takip edilmiştir.

Analiz sürecinde, ilk olarak, tüm görüşme notları araştırmacı tarafından okunmuş, ön kodlar çıkarılmış ve ardından bu kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar yapılandırılmıştır. Veriler, “Türkiye’de yaşama dair bulgular” ve “geri dönüş düşünceleri” olmak üzere iki ana tema altında toplanmış; her ana tema altında ilgili alt temalar ve bunları temsil eden kodlar raporlanmıştır.

Çalışmada yalnızca araştırmacı kodlama yaptığı için, bağımsız ikinci bir kodlayıcı ile güvenilirlik analizi yapılamamıştır. Bu durum, analiz sonuçlarının öznel yorum içerebilme ihtimalini artıran bir sınırlılık olarak tartışma bölümünde ele alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bulgular, içerik analizi sonucunda elde edilen iki ana tema altında sunulmuştur:

1. Türkiye’de yaşama dair bulgular
2. Geri dönüş düşünceleri

Her ana tema altında ilgili alt temalar ve bunları temsil eden kodlar yer almaktadır.

Tema 1: Türkiye’de Yaşama Dair Bulgular

Alt Tema 1.1: Akademik Kazanım ve Bireysel Gelişim

Katılımcıların büyük bir bölümü, Türkiye’de aldıkları yükseköğretim eğitiminin akademik ve mesleki açılardan önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler, özellikle Gaziantep Üniversitesi’nde sunulan ders içeriklerinin güncelliği, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları ve uygulamaya dönük eğitim etkinliklerinin mesleki yeterliklerini artırdığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar, Türkiye’deki akademik disiplinin, ders devam zorunluluğu ve sınav sisteminin düzenli çalışma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamıştır.

Bu alt temada öne çıkan “akademik başarıya katkı” kodu, öğrencilerin hem alan bilgisi hem de öğrenme yöntemleri açısından kendilerini önceki eğitim deneyimlerine kıyasla daha donanımlı hissettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar savaş koşulları ve göç sürecinde kesintiye uğrayan eğitim geçmişleri nedeniyle başlangıçta uyum sorunları yaşadıklarını, ancak zaman içinde bu açığı kapattıklarını belirtmiştir.

Alt Tema 1.2: Sosyal Entegrasyon ve İlişkiler

Katılımcıların önemli bir kısmı, Türkiye’deki ilk yıllarında dil bariyeri, yabancı olma hissi ve kültürel farklılıklar kaynaklı zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Buna karşın, üniversite ortamında Türk

öğrencilerle kurulan arkadaşlık ilişkileri, öğretim elemanlarının rehberlik rolü ve kampüs yaşamı, bu zorlukların aşılmasında önemli bir rol oynamıştır.

Öğrencilerin bir bölümü, başlangıçta “yabancı” olarak görülmekten rahatsızlık duyduklarını, fakat zamanla karşılıklı etkileşim ve ortak akademik çalışmalar sayesinde bu algının yerini daha kapsayıcı bir öğrenme ortamına bıraktığını ifade etmiştir. “Destekleyici sosyal çevre” kodu altında toplanan bu ifadeler, sosyal entegrasyonun görece olumlu bir seyir izlediğini göstermektedir.

Alt Tema 1.3: Kültürel Uyum ve Değer Aktarımı

Katılımcılar, Türkiye’de yaşadıkları süreçte yalnızca akademik anlamda değil, kültürel ve değerler düzeyinde de önemli dönüşümler yaşadıklarını belirtmiştir. Bir kısmı, Türkiye’deki demokratik tartışma ortamı, özgürlük ve haklara ilişkin farkındalık, gönüllülük çalışmaları ve toplumsal dayanışma pratiklerinin kendilerini etkilediğini; yardımseverlik, misafirperverlik ve vatan sevgisi gibi değerleri yeniden yorumladıklarını ifade etmiştir.

Bu alt temada yer alan “toplumsal değerlere uyum” kodu, öğrencilerin Türkiye’deki yaşam deneyimleriyle birlikte kendi kimlik algılarını da yeniden yapılandırdıklarına işaret etmektedir. Türkiye’de edindikleri bu değerler ve tutumlar, Suriye’ye dönüş kararlarını da şekillendiren bir referans çerçevesi hâline gelmektedir.

Tema 2: Geri Dönüş Düşünceleri

Alt Tema 2.1: Geri Dönüş Motivasyonları

Suriye’de BAAS rejiminin sona ermesi ve savaşın resmen bitmesi, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından bir “dönüm noktası” olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, uzun yıllar süren savaş ve belirsizliğin ardından ülkelerinde barış ve yeniden yapılanma sürecinin başlamasını, geri dönüş kararlarında belirleyici bir unsur olarak ifade etmektedir.

Bu alt tema altında en sık dile getirilen unsur, “vatan sevgisi ve sorumluluk” kodu olmuştur. Birçok katılımcı, Suriye’de doğmuş olmanın ve ailelerinin hâlen orada yaşıyor olmasının, kendilerinde ülkeye karşı güçlü bir aidiyet ve borçluluk duygusu oluşturduğunu belirtmiştir. Türkiye’de eğitim görerek kazandıkları bilgi ve becerileri, Suriye’nin yeniden inşasında kullanmak istediklerini; özellikle eğitim, sağlık ve sosyal hizmet alanlarında görev almayı bir “moral ve ulusal sorumluluk” olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Alt Tema 2.2: Siyasi ve Güvenlik Temelli Beklentiler

Geri dönüş kararlarını etkileyen bir diğer temel unsur, Suriye’deki güvenlik algısı ve yeni siyasi düzenin niteliğine ilişkin beklentilerdir. Katılımcılar, savaşın sona erdiği ve önceki baskıcı rejimin yerini daha

kapsayıcı ve istikrarlı bir yönetime bıraktığı yönündeki haberlerin, kendilerinde “yeniden başlama” umudu yarattığını belirtmiştir.

“Güvenli ortam algısı” kodu altında toplanan ifadeler, geri dönüşün yalnızca duygusal ya da ahlaki değil, aynı zamanda rasyonel bir risk değerlendirmesine dayandığını göstermektedir. Öğrenciler, savaşın sona ermesiyle birlikte çocuklarını ve ailelerini daha güvenli bir ortamda yaşatma isteğini; günlük hayatın normalleşmesi, temel hizmetlere erişimin artması ve yeniden inşa sürecinde iş olanaklarının ortaya çıkmasını geri dönüş için önemli gerekçeler arasında saymıştır.

Alt Tema 2.3: Kurumsal Destek ve Beklentiler

Katılımcıların önemli bir bölümü, Suriye’ye dönüş süreçlerinde Türkiye’deki üniversitelerin ve YÖK’ün sağlayabileceği kurumsal desteklerin kritik olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler, Göç ve savaş koşullarında elde ettikleri diplomaların ve aldıkları derslerin Suriye’de tanınması, Türkiye’de tamamladıkları kredilerin Suriye’deki üniversitelere yatay geçiş yoluyla aktarılması ve iki ülke üniversiteleri arasında karşılıklı tanınırlığa dayalı protokoller oluşturulması yönünde beklentilerini dile getirmiştir. Bu bağlamda, “yatay geçiş talebi” kodu, özellikle Gaziantep Üniversitesi ile Suriye’deki üniversiteler arasında ortak programlar, çift diploma modelleri ve akademik iş birliği protokollerine yönelik somut beklentileri ifade etmektedir. Katılımcılar, Türkiye’de kazandıkları akademik yeterliklerin Suriye’deki kariyer imkânlarına yansıtılmasını, Türkiye’deki üniversitelerin ise mezun takip sistemleri ve danışmanlık mekanizmalarıyla bu süreci desteklemesini önemli görmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim deneyimlerinin, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok katmanlı etkiler ürettiğini göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, Türkiye’de aldıkları eğitimin akademik bilgi birikimlerini artırdığını, mesleki becerilerini geliştirdiğini ve uzun vadeli kariyer hedeflerini yeniden yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu durum, zorunlu göç bağlamında eğitimin yalnızca “koruyucu” bir işlev görmediğini, aynı zamanda geleceğe yönelik yatırım ve yeniden inşa kapasitesini güçlendiren stratejik bir araç hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bulgular, mülteci ve sığınmacı gençlerin eğitime erişiminin, bireysel ve toplumsal refahın temel bileşenlerinden biri olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyum göstermektedir (Dryden-Peterson, 2011; UNHCR, 2019).

Araştırmanın ilk ana teması olan “Türkiye’de yaşama dair bulgular”, Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim deneyimlerini çoğunlukla olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, ders içeriklerinin güncelliği, öğretim elemanlarının rehberlik rolleri ve kampüs ortamının sunduğu imkânlar sayesinde hem akademik hem de kişisel gelişimlerinin desteklendiğini belirtmektedir. Bu bulgu, Aras ve Yasun’un (2016) Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitim fırsatları ve zorluklarını

inceledikleri çalışmada ortaya koydukları, “Türk yükseköğretim kurumlarının kriz bağlamında kritik bir rol üstlendiği” tespitini desteklemektedir. Benzer biçimde, Erdoğan’ın (2020) çalışmasında vurgulanan, Suriyelilerin uyum sürecinde dil öğrenimi, eğitim ve sosyal ilişkilerin belirleyici olduğu yönündeki bulgular da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Dil bariyerinin ilk yıllarda önemli bir zorluk oluşturmaya karşın, zaman içinde Türkçe yeterliğinin artması, hem akademik performans hem de sosyal entegrasyon açısından dönüştürücü bir rol üstlenmektedir.

Bulgular, öğrencilerin Türkiye’de akademik ve sosyal açıdan görece olumlu deneyimler yaşamalarına rağmen, savaşın sona ermesi ve BAAS rejiminin devrilmesi sonrasında geri dönüş eğilimlerinin güçlendiğini göstermektedir. Bu durum, zorunlu göç literatüründe sıklıkla vurgulanan, geri dönüş kararlarının “tek yönlü” ve “otomatik” süreçler olmadığı; aksine güvenlik algısı, siyasi istikrar, ekonomik fırsatlar, aile bağları ve kimlik inşası gibi çoklu dinamiklerin kesişiminde şekillendiği yönündeki bulgularla uyumludur (Black & Koser, 1999). Bu çalışmada öğrenciler, Türkiye’de elde ettikleri kazanımları inkâr etmeden, Suriye’de barış ortamının tesis edilmesini, yeni siyasi düzenin görece daha kapsayıcı olmasını ve yeniden yapılanma sürecine katkı sunma arzusunu, geri dönüş kararlarının temel bileşenleri olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, geri dönüş, yalnızca “göç döngüsünün son aşaması” değil, aynı zamanda yeni bir toplumsal ve siyasal kurulum süreci olarak ortaya çıkmaktadır (Hammond, 2004).

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, Türkiye’de eğitim görmüş Suriyeli öğrencilerin geri dönüşü, literatürde tartışılan “nitelikli insan gücünün kaybı” (brain drain) söyleminin ötesine geçen, daha karmaşık bir çerçeveye işaret etmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü, Türkiye’de kazandıkları bilgi ve becerileri Suriye’nin yeniden yapılanmasında kullanmak istediklerini, özellikle eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi alanlarda sorumluluk almaya hazır olduklarını ifade etmektedir. Bu durum, eğitim görmüş geri dönen bireylerin, post-konflikt bağlamda “bilgi ve beceri transferi”nin taşıyıcıları hâline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki yükseköğretim deneyimi, yalnızca bireysel kariyer yollarını değil, savaş sonrası Suriye’nin kurumsal kapasitelerini de dolaylı olarak etkilemektedir. Bu açıdan, bulgular, yükseköğretimin uluslararasılaşmasını salt “öğrenci hareketliliği” ve “yabancı öğrenci sayıları” üzerinden okuyan dar çerçeveleri aşan, daha toplumsal ve politik bir perspektif sunmaktadır (Altbach & Knight, 2007). Çalışmada ortaya çıkan diğer önemli bulgu, öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelerden ve YÖK’ten beklentilerinin kriz dönemindeki koruma ve erişim politikalarının ötesine geçmesidir. Katılımcılar, barış sonrası dönemde diplomalarının tanınması, kredilerin sayılması, yatay geçiş olanaklarının geliştirilmesi ve iki ülke üniversiteleri arasında çift yönlü tanınırlık ve iş birliği mekanizmalarının kurulmasını talep etmektedir. Bu talepler, yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerinin statik ve yalnızca “öğrenci çekmeye” odaklı olamayacağını; aksine kriz–barış döngüsünün tüm aşamalarını içeren dinamik bir çerçevede ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu anlamda,

Türkiye'nin Suriyeli öğrencilerle edindiği deneyim, uluslararasılaşma politikalarının “eğitim diplomasisi”, “mezun takibi” ve “barış sonrası yeniden inşa” boyutlarını içerecek şekilde genişletilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların da dikkate alınması gerekmektedir. İlk olarak, çalışma grubunun yalnızca Suriye'ye dönmek üzere kaydını sildiren öğrencilerden oluşması, geri dönüşe sıcak bakmayan veya Türkiye'de kalmayı tercih eden öğrencilerin perspektiflerini kapsam dışı bırakmaktadır. Bu durum, bulguların tüm Suriyeli öğrencilere genellenmesini güçleştirmektedir. İkinci olarak, katılımcıların bir bölümünün ses kaydı alınmasını istememesi nedeniyle verilerin ayrıntılı kayıt altına alınamaması, fenomenolojik derinliği sınırlayan bir unsurdur. Veri analizi sürecinde tek bir araştırmacının kodlama yapmış olması da, yorumların araştırmacı öznelliğine kısmen açık olmasına yol açabilmektedir. Üçüncü olarak, çalışma tek bir üniversite ve belirli bir şehir bağlamında yürütüldüğü için, farklı coğrafi bölgelerdeki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin deneyimleri bu çerçevede temsil edilememektedir. Bu sınırlılıklara rağmen, araştırma, Suriyeli öğrencilerin savaş sonrası geri dönüş süreçlerini; yükseköğretim deneyimleri, uluslararasılaşma politikaları ve post-konflikt yeniden yapılanma perspektifleriyle birlikte ele alması bakımından alana özgün bir katkı sunmaktadır. Gelecek çalışmaların, farklı üniversiteleri ve program türlerini kapsayan daha geniş örneklemelerle, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenli araştırmalarla ve özellikle de uzunlamasına (longitudinal) tasarımlarla bu bulguları derinleştirmesi, hem akademik literatür hem de politika yapıcılar açısından önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Stratejileri Bağlamında Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları ve ilgili politika yapıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Çift yönlü tanınırlık ve yatay geçiş protokolleri:

Türkiye'deki üniversiteler ile Suriye'deki yükseköğretim kurumları arasında, ders kredilerinin karşılıklı tanınmasına ve öğrencilerin yatay geçiş yapabilmesine imkân sağlayan protokoller geliştirilmelidir. Bu protokoller, özellikle savaş sürecinde Türkiye'de eğitim almış Suriyeli öğrencilerin dönüş süreçlerini kolaylaştıracaktır.

Uluslararası Mezun Takip Sistemi:

Savaş sonrası ülkesine dönen öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer yollarını izleyen, ihtiyaç hâlinde danışmanlık ve rehberlik sağlayan bir “Uluslararası Mezun Takip Sistemi” kurulmalıdır. Bu sistem, hem Türkiye'nin eğitim diplomasisini güçlendirecek hem de mezunların barış ve yeniden yapılanma süreçlerindeki rollerini görünür kılacaktır.

Eğitim diplomasisi ve “barış elçiliği” yaklaşımı:

Türkiye’de eğitim görmüş Suriyeli mezunlar, iki ülke arasında kültürel ve akademik köprüler kurabilecek potansiyele sahiptir. Bu nedenle, mezunlar “Barış Elçileri” perspektifiyle desteklenmeli; ortak projeler, mezun ağları ve geri bildirim mekanizmaları ile ilişkiler sürdürülebilir hâle getirilmelidir.

Geri dönüş sürecine özgü rehberlik ve psikososyal destek:

Üniversitelerin uluslararası öğrenci koordinatörlükleri, geri dönüş kararı alan öğrenciler için özel rehberlik programları geliştirmeli; hukuki süreçler, diploma tanınırlığı, mesleki yönelim ve psikososyal uyum konularında destek sunmalıdır.

YÖK uluslararasılaşma belgelerinde kriz-sonrası perspektif:

YÖK’ün uluslararasılaşma strateji belgelerinde, yalnızca “yabancı öğrenci kabulü” değil, aynı zamanda savaş ve kriz koşullarında eğitim verilen öğrencilerin barış dönemine geçiş ve geri dönüş süreçlerini düzenleyen ilkeler de yer almalıdır. Bu, Türkiye’nin yükseköğretimde üstlendiği bölgesel sorumluluğun bütüncül bir çerçeveye kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi’nde öğrenim görmüş ve Suriye’ye dönmek üzere kaydını sildiren Suriyeli öğrencilerin, savaş sonrası döneme ilişkin geri dönüş eğilimlerini, motivasyonlarını ve beklentilerini nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin Türkiye’de akademik, sosyal ve kültürel açılardan önemli kazanımlar elde ettiklerini; buna karşın Suriye’de savaşın sona ermesi ve yeni bir siyasi düzenin ortaya çıkmasıyla birlikte ülkelerine dönerek yeniden inşa sürecine katkı sunma arzularının güçlendiğini göstermektedir.

Geri dönüş kararlarının, vatan sevgisi, aile bağları, güvenlik algısı, kariyer hedefleri ve kurumsal destek beklentileri gibi çok boyutlu etkenler üzerinden şekillendiği görülmüştür. Bu yönüyle, Suriyeli öğrencilerin geri dönüş süreçleri yalnızca “göçün sonu” değil; aynı zamanda bilgi, beceri ve kimlik aktarımının yeni bir bağlamda yeniden kurgulandığı bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir.

Çalışma, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının kriz dönemleriyle sınırlı kalmaması gerektiğini; savaş ve göç koşullarında eğitim verilen öğrenciler için barış ortamı sağlandığında geri dönüş, mezun takibi ve eğitim diplomasisi gibi başlıkların da stratejik planlamalara dahil edilmesinin önemini ortaya koymuştur. Türkiye’nin Suriyeli öğrencilerle edindiği deneyim, gelecekte benzer krizlerde hem insani sorumlulukların hem de yükseköğretim politikalarının daha bütüncül ve sürdürülebilir biçimde tasarlanmasına katkı sunabilecek niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.
- Aras, B., & Yasun, S. (2016). The Educational Opportunities and Challenges of Syrian Refugee Students in Turkey: Temporary Education Centers and Beyond. Istanbul Policy Center.
- Black, R., & Koser, K. (1999). The End of the Eefugee Cycle? Refugee Repatriation and Reconstruction. Berghahn Books.
- Christensen, L., Johnson, B., & Turner, L. (2015). Research Methods, Design and Analysis (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cresswell, J. (2012). Educational Research. Boston: Pearson.
- Dryden-Peterson, S. (2011). Refugee Education: A Global Review. UNHCR.
- Erdoğan, M. (2020). Türkiye'deki Suriyeliler: Uyum, Göç ve Toplumsal Kabul. Ankara: Orion.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How Do Consumers Search for and Appraise Health Information on the Worldwide Web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573–577.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler. T.C. İçişleri Bakanlığı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>
- Hammond, L. (2004). This place will become home: Refugee repatriation to Ethiopia. Cornell University Press.
- Koldaş, U., & Köprülü, N. (2011). Arap intifadası mı? Arap dünyasındaki toplumsal hareketlerin içsel, bölgesel ve uluslararası dinamikleri. *Akademik Ortadoğu*, 6(1).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications.
- UNHCR. (2019). Stepping up: Refugee education in crisis. United Nations High Commissioner for Refugees.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.