



TOBB ETÜ  
Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi



Southern Connecticut  
State University  
COLLEGE OF EDUCATION



# EYFOR-XII

ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

"Okula Dönüş"



TÜBİTAK

TÜBİTAK 2223 B Yurt İçi Bilimsel Etkinlik  
Düzenleme Desteği Verilmiştir

# TAM METİNLER ve GENİŞ ÖZETLER KİTABI



EYFOR YAYINLARI



# EYFOR XII TAM METİNLER VE GENİŞ ÖZETLER KİTABI

08-12 ELÜL 2021 ANKARA



EYUDER 2021

**XII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU**  
**EYFOR XII TAM METİNLER VE GENİŞ ÖZETLER KİTABI**  
**08-12 EYLÜL 2021 ANKARA**

**E-ISBN: 978-975-2490-68-0**

Kitap, EYFOR-XII 'de sunumu yapılan bildirilerin Tam Metinleri ve Genişletilmiş Özetleri olup içeriklerin 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: ARALIK 2021, Ankara

**İmtiyaz Sahibi**

EYUDER

**Genel Yayın Yönetmeni**

Dr. Adem ÇİLEK

**Editör**

Murat KOÇALI

**Dizgi ve Kapak Tasarım**

Murat KOÇALI

**İletişim**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ**

İnternet: [www.eyuder.org.tr](http://www.eyuder.org.tr)

E.ileti: [eyuder@gmail.com](mailto:eyuder@gmail.com)

İnternet: [www.eyfor.org](http://www.eyfor.org)

E.ileti: [forumeyfor@gmail.com](mailto:forumeyfor@gmail.com)

## DÜZENLEME KURULU

---

### DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

---

**Dr. Adem ÇİLEK**  
*EYUDER Başkanı*

**Prof. Dr. YUSUF SARINAY**  
*TOBB ETÜ REKTÖRÜ*

### KONGRE AKADEMİK DANIŞMAN

---

**Prof. Dr. Feyzi ULUĞ**  
*Gazi Üniversitesi*

### KONGRE GENEL KOORDİNATÖRÜ

---

**Murat KOÇALI**  
*EYUDER Başkan Vekili*

### AKADEMİK İLETİŞİM KOORDİNATÖRÜ

---

**Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ**  
*ULEDEF Başkan Yardımcısı*

### DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

---

PROF. DR.	A SEDA SARACALOĞLU
PROF. DR.	ALİ AKSU
PROF. DR.	ALİ PAŞA AYAŞ
PROF. DR.	AYGÜL AYKUT
PROF. DR.	HASAN ŞİMŞEK
PROF. DR.	İLKNUR MAYA
PROF. DR.	KEMAL KAYIKÇI
PROF. DR.	MEHMET METİN ARSLAN
PROF. DR.	MURAT GÜRKAN GÜLCAN
PROF. DR.	MUSTAFA SEVER
PROF. DR.	MÜDRİYE BIÇAKÇI

PROF. DR.	ALİ AKIN AKYOL
PROF. DR.	ALİ BALCI
PROF. DR.	ALİ RIZA ERDEM
PROF. DR.	CUMALİ ÖKSÜZ
PROF. DR.	İ. HAKAN KARATAŞ
PROF. DR.	İNAYET AYDIN
PROF. DR.	M. HİLMİ ÇOLAKOĞLU
PROF. DR.	MUALLA BİLGİN AKSU
PROF. DR.	MURAT ÖZDEMİR
PROF. DR.	MUZAFFER ALKAN
PROF. DR.	NEZAHAT GÜÇLÜ

PROF. DR.	ONUR KÖKSAL
PROF. DR.	SADEGÜL AKBABA ALTUN
PROF. DR.	SELAHADDİN ÖĞÜLMÜŞ
PROF. DR.	SERVET ÖZDEMİR
PROF. DR.	TANER ALTUN
PROF. DR.	TURAN AKMAN ERKİLİÇ
DOÇ. DR.	AYÇA KARTAL
DOÇ. DR.	CANAN DEMİR YILDIZ
DOÇ. DR.	ERTUĞ CAN
DOÇ.DR.	FATİH ÇINAR
DOÇ. DR.	MEHMET OKUTAN
DOÇ. DR.	Olca YAVUZ
DOÇ. DR.	SEVİLAY ŞAHİN
DOÇ.DR.	TANER ATMACA
DOÇ. DR.	TURKER KURT
DR. Ö. Ü.	EMRE ER
DR. Ö. Ü.	HİCRAN ALKAN
DR.	AHMET ARSLAN
DR.	EBRU DEMİR
DR.	FATİH MUTLU ÖZBİLEN
DR.	GÖKHAN KAYIR
DR.	KAMURAN ÖZDEMİR
DR.	MİNE BAHÇECİ
DR.	RAMAZAN ERTÜRK
DR.	SEMA SAĞLIK
DR.	YASEMİN YÜZBAŞIOĞLU

PROF. DR.	SABRİ ÇELİK
PROF. DR.	SAİT AKBAŞLI
PROF. DR.	SELÇUK ÖZDEMİR
PROF. DR.	SEVİLAY ŞAHİN
PROF. DR.	TUĞBA GÖKÇEK
DOÇ.DR.	ALİ ÇAĞATAY KILINÇ
DOÇ. DR.	BENGÜ TÜRKOĞLU
DOÇ.DR.	ELİF SEZGİN
DOÇ. DR.	ESEN ERSOY
DOÇ.DR.	LEYLA ULUS
DOÇ. DR.	NEJAT İRA
DOÇ. DR.	ÖMER TUĞRUL KARA
DOÇ.DR.	ŞENOL SEZER
DOÇ. DR.	TURGAY ÖNTAŞ
DR. Ö. Ü.	BİRGÜL ULUTAŞ
DR. Ö. Ü.	ESRA TÖRE
DR. Ö. Ü.	SABİT MENTEŞE
DR.	DAVUT ATALAY
DR.	ENGİN DİLBAZ
DR.	FERAH GÜÇLÜ YILMAZ
DR.	HATİCE BİLGİN
DR.	MEHTAP KAYMAK
DR.	NURİ CAN AKSOY
DR.	RAMAZAN ÖZKUL
DR.	TUĞBA GÜLER
DR.	ZEKERİYA DEMETGÜL

### *BİLİM KURULU ÜYELERİ*

Prof. Dr.	A SEDA SARACALOĞLU
Prof. Dr.	ALİ AKSU
Prof. Dr.	ALİ İLKER GÜMÜŞELİ
Prof. Dr.	ALİ RIZA ERDEM
Prof. Dr.	AYHAN AYDIN

Prof. Dr.	ALİ AKIN AKYOL
Prof. Dr.	ALİ BALCI
Prof. Dr.	ALİ PAŞA AYAŞ
Prof. Dr.	AYGÜL AYKUT
Prof. Dr.	BİLAL DUMAN

Prof. Dr.	CUMALİ ÖKSÜZ
Prof. Dr.	HALİL İBRAHİM BÜLBÜL
Prof. Dr.	HASAN ŞİMŞEK
Prof. Dr.	İNAYET AYDIN
Prof. Dr.	M HİLMİ ÇOLAKOĞLU
Prof. Dr.	MUALLA BİLGİN AKSU
Prof. Dr.	MURAT ÖZDEMİR
Prof. Dr.	MUZAFFER ALKAN
Prof. Dr.	NEZAHAT GÜÇLÜ
Prof. Dr.	ONURKÖKSAL
Prof. Dr.	SADEGÜL AKBABA ALTUN
Prof. Dr.	SELAHADDİN ÖĞÜLMÜŞ
Prof. Dr.	SELÇUK ÖZDEMİR
Prof. Dr.	SONGÜL TÜMKAYA
Prof. Dr.	TUĞBA GÖKÇEK
Doç. Dr.	ALİ ÇAĞATAY KILINÇ
Doç. Dr.	BENGÜ TÜRKÖĞLU
Doç. Dr.	ELİF SEZGİN
Doç. Dr.	ESEN ERSOY
Doç. Dr.	MEHMET OKUTAN
Doç. Dr.	ÖMER TUĞRUL KARA
Doç. Dr.	ŞENOL SEZER
Doç. Dr.	TURGAY ÖNTAŞ
Doç. Dr.	ZEKİ ÖĞDEM

Prof. Dr.	FEYZİ ULUĞ
Prof. Dr.	HASAN COŞKUN
Prof. Dr.	İ HAKAN KARATAŞ
Prof. Dr.	KEMAL KAYIKÇI
Prof. Dr.	MEHMET METİN ARSLAN
Prof. Dr.	MURAT GÜRKAN GÜLCAN
Prof. Dr.	MUSTAFA SEVER
Prof. Dr.	MÜDRİYE BIÇAKÇI
Prof. Dr.	NURETTİN ŞİMŞEK
Prof. Dr.	SABRİ ÇELİK
Prof. Dr.	SAİT AKBAŞLI
Prof. Dr.	SELÇUK KARAMAN
Prof. Dr.	SERVET ÖZDEMİR
Prof. Dr.	TANER ALTUN
Prof. Dr.	TURAN AKMAN ERKİLİÇ
Doç. Dr.	AYÇA KARTAL
Doç. Dr.	CANAN DEMİR YILDIZ
Doç. Dr.	ERTUĞ CAN
Doç. Dr.	LEYLA ULUS
Doç. Dr.	NEJAT İRA
Doç. Dr.	SEVİLAY ŞAHİN
Doç. Dr.	TANER ATMACA
Doç. Dr.	TURKER KURT

## ORGANİZASYON EKİPLERİ

Ömercan ŞENTÜRK
Ahmet YALVAÇ
Kıymet SARAR
Selin SENGİR
Nur DURMUŞ
Gülbahar Dilek ÖRENLİLİ
Nuray GÜÇER

Sosyal Medya Koordinatörü
Online Oturum Koordinatörü
Online Oturum Teknik Ekip
Online Oturum Teknik Ekip
Online Oturum Teknik Ekip
Program Hazırlama Ekibi
Program Hazırlama Ekibi -Tasarım Ekibi

Hüseyin SIHAT	Program Hazırlama Ekibi
Abdullah GÜNDOĞDU	Tasarım Ekibi Koordinatörü
Nilgün AKTAŞ	Tasarım Ekibi
Lemia SERT	Tasarım Ekibi
Tamer KARAKAN	Tasarım Ekibi
Mevlide YILDIRIM	Tasarım Ekibi
Dinçer BEKTAŞ	Sosyal Medya Ekibi
Birol KILIÇ	Sosyal Medya Ekibi
Sercan VARKAN	Kongre Çalışma Ekibi Koordinatörü

## İÇİNDEKİLER

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE KOLEKTİF ETKİ: YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ .....	10
<i>Ramazan Özkul</i>	
EBEVEYNLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI HAKKINDAKİ GENEL GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ .....	17
<i>Sema özen, Ümmiye KARATAY DİKMEN, Nur ÖZYEŞER CİNEL</i>	
YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ: TÜRKİYE, SİNGAPUR VE YENİ ZELANDA ÖRNEKLERİ .....	31
<i>Gökhan ÇALIŞKAN, İlknur MAYA</i>	
RESMİ İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDAKİ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME (KKTC ÖRNEĞİ).....	44
<i>Mine BAHÇECİ, Ahmet Münir ACUNER</i>	
EĞİTİM 4.0 TEMELİNDE TANIMLANAN YENİ ÖĞRETMENLİK YETKİNLİK ALANLARI .....	61
<i>Süleyman Davut GÖKER</i>	
ÖĞRETMENLERİN KADIN OKUL YÖNETİCİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	72
<i>Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA</i>	
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME.....	91
<i>Yasemin OĞUZ ÇOŞKUN,</i>	
PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN TRANSFORMASYONEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (NİTEL BİR ÇALIŞMA) .....	113
<i>Nasibe Mendil, Aykar TEKİN BOZKURT</i>	
KAVRAMSAL VE KURAMSAL BAĞLAMDA İRADE EĞİTİMİ .....	128
<i>Halit KARGA, Fatih ÇINAR</i>	
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM'DE STEM UYGULAMALARI .....	149
<i>Nimet KAYA ÖZEN</i>	
Z KUŞAĞI ÖĞRETMEN ADAYLARININ “EĞİTİME GİRİŞ” DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI: METAFORLAR YOLUYLA BİR DEĞERLENDİRME .....	165
<i>Mehmet Metin ARSLAN</i>	
TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ: YANSITICI SÜREÇ MODELİ .....	174
<i>Süleyman Davut GÖKER</i>	
2204-B ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ARAŞTIRMA PROJE ÖRNEĞİ: GÜNEŞ ENERJİSİ İLE AKILLI TARIM UYGULAMALARI.....	191
<i>Ahmet Sinan DOĞANLI</i>	
TEKNOLOJİNİN YENİ LİDERİ Z KUŞAĞI GENÇLERİ .....	200
<i>Derya ATAY, Emel Yılmaz ÇELİK, Bengü KAİPER, Yasemin YAMAN, Kadri AVCI, Eşref Enes KUYUMCU, Barış DAĞ, Houda BOUSSAİD, OanceaOana ADİNA, Ezgi AKBUDAK, Bağcan YEĞENOĞLU</i>	
ORTAOKULLARDA PSİKOLOJİK HİZMETLERİN (ETKİNİN) ETKİNLİĞİNİN VE PSİKOLOJİK HİZMETLERDE PEDAGOJİK ETKİ YÖNTEMLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ .....	212
<i>Ummu SULEYMANOVA</i>	



ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ-VELİ .....	217
<i>Səlimi VƏLİYEVƏ</i>	
ORTAOKULLARDA MİLLİ GURUR EĞİTİMİ.....	224
<i>Cəbrayil SHİRALİYEV, Valida SHİRALİYEVƏ</i>	
ANADOLU VE KARABAĞ HALILARININ EYİTİMƏ ENTEGRASYONU .....	231
<i>Aynur AKHUNDOVA, Aynur AXUNDOV</i>	
GELECEĞİN YARATICI KİŞİSİNİ HAZIRLAMAK İÇİN ETKİLİ BİR EĞİTİM YÖNTEMİ - STEM .....	236
<i>ELÇİN ABBASOV</i>	
ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ BAĞLARI .....	243
<i>Cəmilə ƏSGƏROVA</i>	
BAKÜ SLAVYAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ DERSLERİNDE YAZIM KURALLARI İLE İLGİLİ YAPTIKLARI HATALAR ÜZERİNƏ.....	251
<i>Ziyafət Gasımova</i>	
ÖZEL EĞİTİMDE ZEKA OYUNLARI UYGULAMALARI .....	264
<i>İlknur ERDEM MURAT</i>	
"GƏLƏCƏYƏ BAXIŞ – İSTƏDİYİMİZ DÜNYA!" .....	267
<i>Elnarə ƏHMƏDOVA</i>	

---

# MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE KOLEKTİF ETKİ: YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

---

*Ramazan Özkul<sup>1</sup>*

## ÖZET

Uzaktan eğitim süreci ile birlikte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullara atfedilen değerin farklı bir noktaya taşınmasına neden olmuştur. Meslek liseleri ve mesleki eğitim uzaktan eğitim sürecinde en çok tartışılan ve gündem de olan konulardan biri olarak öne çıkmaktadır. Milli eğitim Bakanlığının yayımlanmış olduğu 2023 eğitim Vizyon Belgesinde de vurgulandığı gibi mesleki ve teknik eğitimin özellikle müfredat ve insan kaynakları, iş gücünün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve mesleki eğitimin değerinin yükseltilmesi önemli konular arasındadır. Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik eğitimde kolektif bir etkinin oluşturulmasında yönetici görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırmanın desenini oluşturmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde mesleki ve teknik okullarda görev yapan 5 okul yöneticisi, 1 akademisyen (yönetim görevi olan) ve 1 iş insanı (yönetici) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmış ve sorun alanları, çözüm önerileri, yeni fikirler ve çıkarımlar başlıklarında temalar belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Yönetici

## COLLECTIVE IMPACT IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION : MANAGER VIEWS

### ABSTRACT

Along with the distance education process, it has caused the value attributed to schools to move to a different point in our country as well as in the whole world. Vocational high schools and vocational education stand out as one of the most discussed and hot topics in the distance education process. As emphasized in the 2023 Education Vision Document published by the Ministry of National Education, vocational and technical education, especially curriculum and human resources, training the professional staff needed by the workforce and increasing the value of vocational education are among the important issues. The aim of this research is to determine the views of the managers in creating a collective effect in vocational and technical education. Case study, one of the qualitative research methods, formed the design of the research. In the 2020-2021 academic year, interviews were held with 5 school managers, 1 academician (with a management task) and 1 business person (manager) working in vocational and technical schools in Malatya. The data obtained were interpreted by content analysis and themes were determined under the headings of problem areas, solution suggestions, new ideas and inferences.

**Keywords:** Vocational Education, Technical Education, Manager.

---

<sup>1</sup> Dr., MEB, ramazanozkul4427@gmail.com

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, kişisel ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi, öğrenme ve öğretme teori ve yöntemlerinin yenilenmesi ve gelişmesi, bireylerin rollere yönelik beklentilerini de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim; bilgiyi üretme, hayatta etkin kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, kararlılık, iletişim becerileri, empati, topluma ve kültüre katkıda bulunma vb. niteliklerine sahip bireyleri tanımlamaktadır. Mesleki eğitim; tarım, sanayi ve hizmet sektörlerindeki yönetim, denetim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, araştırma, geliştirme, denetim ve koordinasyonunun yanı sıra milli eğitim sisteminin tamamı kapsamındaki tüm mesleki ve teknik eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Bu eğitim faaliyetleri mesleki ve teknik eğitim uygulamasında belirli plan ve planlar doğrultusunda yürütülür. Amaç, toplumsal sürekliliği sağlayabilecek uzmanların yetiştirilmesi ve her kademedede üretim için gerekli nitelikli ara eleman yetiştirilmesidir. Bu nitelikte bireyler yetiştirmeye yardımcı olacak bir eğitim planı hazırlanırken, sadece bilgi aktaran bir yapı değil, bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırmayı amaçlayan, anlaşılması kolay bir yapı benimsenmiştir. Bu nedenle, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle bağlantılı ve diğer konular ve günlük yaşamla bütünleştirilmiş değerler, beceriler ve yetenekler etrafında merkezlenen bir dizi öğretim planı oluşturulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020).

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme süreci, bireyleri iş hayatına hazırlamak için tasarlanmış, işgücü piyasası ihtiyaçları ve iş analizi yöntemlerine dayalıdır. Bu yöntemde meslek analiz edilerek meslek profili tanımlanır ve bireylerin yapması gereken iş/görev ve işlemler belirlenir. Bir yandan kurslar, yukarıda belirtilen iş ve işlemleri gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve tutumları konu ve kazanımlar yoluyla ortaya koyarken, diğer yandan eğitim faaliyetlerinin planlanmasını ve bireyleri iş hayatına hazırlaması noktasında önemlidir. Geliştirilen öğretim programı; eğitim faaliyetlerinin hazırlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içeren ayrıntılı bir plandır. Bu plan; sektörün beklentilerini karşılayan, ulusal ve uluslararası bilgi, beceri ve yeteneklere sahip profesyoneller yetiştirecek, tüm yeterlik seviyelerindeki bireyler için yatay ve dikey geçiş imkânı sağlayacak, bireyin farklılık ve özelliklerine uygun seçenekler sunacak şekilde hazırlanır. Bu amaçla, mesleki ve teknik eğitimde iş ve meslek analizine dayalı program yaklaşımı benimsenmiştir (MEB, 2020). Program geliştirme süreci dört aşamada ele alınmıştır. İlk aşamada iş piyasası, beceri, eğitim, meslek ve ulusal meslek standartlarına uygun ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. İkinci aşamada program yaklaşımını belirlenmesi ve buna uygun çerçevenin oluşturulması için tasarlamanın yapılmasıdır.

Mesleki ve teknik eğitim, birey ve toplum ekonomisini doğrudan etkilediği için ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlama potansiyeline sahiptir (Bozgeyikli, 2019). Ülkeler mesleki ve teknik eğitimi kendi ekonomilerinin mevcut durumuna ve yönüne göre yeniden yapılandırmakta, revize etmekte ve dönüştürmektedir (Özer, 2018). Covid-19 krizi okulların, üniversitelerin ve mesleki eğitim kurumlarının kapatılması, çıraklık ve staj gibi iş temelli öğrenmenin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Tüm bölgelerdeki katılımcıların yaklaşık

%98'i mesleki eğitim okullarının ve eğitim merkezlerinin tamamen veya kısmen kapatıldığını, sınavların ve diğer değerlendirmelerin iptal edildiğini veya ertelendiğini belirtmiştir (Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 2020).

Uzaktan eğitim süreci ile birlikte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullara atfedilen değer farklı bir noktaya taşınmasına neden olmuştur. Meslek liseleri ve mesleki eğitim uzaktan eğitim sürecinde en çok tartışılan ve gündem de olan konulardan biri olarak öne çıkmaktadır. Milli eğitim Bakanlığının yayımlanmış olduğu 2023 eğitim Vizyon Belgesinde de vurgulandığı gibi mesleki ve teknik eğitimin özellikle müfredat ve insan kaynakları, iş gücünün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve mesleki eğitimin değerinin yükseltilmesi önemli konular arasındadır. Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik eğitimde kolektif bir etkinin oluşturulmasında yönetici görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde katılımcılara Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinin temel sorun alanları nelerdir ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir sorularına cevap vermeleri istenmiştir.

## YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırmanın desenini oluşturmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan 5 okul yöneticisi, 1 akademisyen (yönetim görevi olan) ve 1 özel işletme sahibi (yönetici) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1' de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Katılımcılar	Cinsiyet	Görevi	Mesleki Kıdem (Yıl)
K1	E	Okul Müdürü	23
K2	E	Okul Müdürü	21
K3	E	Okul Müd. Yrd.	18
K4	K	Okul müdürü	18
K5	K	Okul Müdürü	16
K6	E	Akademisyen	22
K7	E	Özel İşletme Sahibi	14

Tablo 1' de araştırmada yer alan katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde 7 katılımcının 5 i erkek, 2 si kadındır. Ayrıca mesleki olarak da kıdemleri 14 ile 23 yıl arasında değişmektedir. 4 Katılımcı okul müdürü, 1 katılımcı okul müdür yardımcısı, 1 katılımcı yöneticilik görevi olan akademisyen ve 1 katılımcı ise yöneticiliğini üstlendiği özel bir işletmenin sahibidir. Katılımcılar belirlenirken en çok öğrencisi olan ve tecrübeli olan okul yöneticileri seçilmiştir. Daha sonra katılımcılarla görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dk arası sürmüştür.

Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmış ve sorun alanları, çözüm önerileri, yeni fikirler ve çıkarımlar başlıklarında temalar belirlenmiştir.

## BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular 2 başlıkta maddeler halinde aşağıda ifade edilmiştir.

### **1. Katılımcılardan Gelen Görüşlere Göre Belirlenen Sorun Alanları**

- İş gücüne nitelikli eleman yetiştirilmesinin önemli olduğu ve bu bağlamda meslek liselerine öğrenci yerleştirilme sistemi ile ilgili sorunların olduğu,
- Hizmet sektörüne yönelik meslek liselerini yeniden yapılandırması, Meslek liselerindeki sağlık, teknik, turizm vs. eski sistemdeki gibi ayrılması, Eğitim süreleri planlamasında devletin ihtiyacına göre sistem oluşturulması ve Meslek liselerinde dışarıdan-sanayiden usta öğretici getirilerek öğrencilerimiz bu hususta yetiştirilmesi ile ilgili sorunların olduğu,
- Nitelikli iş gücünü sağlamak için ileriye görerek hareket edilmesi gerektiği, Eğitimle ilgili temel devlet politikalarının değişmez olması ve meslek liselerinin kendi içinde branşlarda ihtisaslaşmaması, meslek liselerine başarılı öğrencilerin yönlendirilmesi,
- Meslek okullarında yönetim boyutunda aşırı iş yükü olması,
- Okulların toplumdaki imajları ile ilgili sorunların olduğu,
- Meslek liseleriyle ilgili olumlu bir algı oluşturulamaması,
- Mesleki eğitimde değer politikasının geri planda kalmış olması,
- Okulların yer tespitinin de başarı da önemli bir yeri olduğu ve bu konuda karşılaşılan sorunlar
- Mesleki yönelimlerin ortaokuldan itibaren verilmesi gerektiği ve bu noktada geç kalındığı ile ilgili sorunlar,
- Meslek liselerindeki alanların güncellenmesinde tek yetki okul müdürüne bırakılmamalı sistemli bir devlet politikası oluşturulamaması ile ilgili sorunlar,
- Sanayinin ve iş dünyasının ihtiyaç analizinin yapılması ve meslek liselerinin tematik hale getirilmesi ile ilgili karşılaşılan sorunlar,
- Eğiticilerin eğitiminin sürekli hale getirilmesi, teknik gezilerin artırılması, zaman zaman memnuniyet anketlerinin yapılması şeklindeki hususlarla ilgili sorunlar.
- Öğrencilerin sayısal ve sözel yeterlilikleri oluşturulmadan liselere gelmeleri,
- Mesleki eğitimle ilgili velilerin yeterli bilince sahip olmamaları,
- Mesleki ve teknik eğitimin iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmasında karşılaşılan sorunlar,
- Meslek lisesi sayılarının fazla olması,
- 12. Sınıftan itibaren öğrencilerin mesleki ve akademik olarak ayrışmaları,
- Tek yönetmelikle ortaöğretime bağlı tüm okulların yönetilmeye çalışılması,
- Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin yeterli atölye ve laboratuvara sahip olmaması.

## **2. Katılımcılardan Gelen Görüşlere Göre Belirlenen Çözüm Önerileri**

- Temel eğitimde öğrenci sayısal ve sözel yönlendirilmelerinin doğru yapılması. Ortaokulda mesleki yönelimleri tespit edecek seçmeli dersler ve test yöntemleri uygulanmalı. Temel mühendislik alanlarında teknik liseler oluşturularak öğrencilerin üniversiteye girişleri sağlanmalıdır.
- Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olumlu yeni bir algının oluşturulması.
- Açılacak bölümler için piyasa analizi yapılarak karar verilmesi. Gerekli yasal düzenlemelerin yapılarak iş dünyasının mesleki eğitimle olan aidiyetinin artırılması gerekir.
- Tematik okullar kurulmalı, alanlar bu okulda birleştirilmeli ve kaynaklar daha verimli kullanılmalıdır.
- 11.Sınıftan itibaren öğrencilerin mesleki ve akademik olarak ayrışmaları.
- Mesleki eğitimde iş dünyasının beklentilerine uygun, geleceğe yönelik istihdam imkanı oluşturan yeni bölümler açılması.
- Meslek liselerinin genel müdürlüklerinin ayrıştırılması.
- Sektörle işbirliği yapılarak sektörün atölye ve laboratuvarlarının kullanılması.
- Temel eğitimde öğrenci sayısal ve sözel yönlendirilmelerinin doğru yapılması. Ortaokulda mesleki yönelimleri tespit edecek seçmeli dersler ve test yöntemleri uygulanmalı. Temel mühendislik alanlarında teknik liseler oluşturularak öğrencilerin üniversiteye girişleri sağlanmalıdır.
- Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olumlu yeni bir algının oluşturulması.
- Açılacak bölümler için piyasa analizi yapılarak karar verilmesi. Gerekli yasal düzenlemelerin yapılarak iş dünyasının mesleki eğitimle olan aidiyetinin artırılması gerekir.
- Tematik okullar kurulmalı, alanlar bu okulda birleştirilmeli ve kaynaklar daha verimli kullanılmalıdır.
- 11.Sınıftan itibaren öğrencilerin mesleki ve akademik olarak ayrışmaları.
- Mesleki eğitimde iş dünyasının beklentilerine uygun, geleceğe yönelik istihdam imkanı oluşturan yeni bölümler açılması.
- Meslek liselerinin genel müdürlüklerinin ayrıştırılması.
- Sektörle işbirliği yapılarak sektörün atölye ve laboratuvarlarının kullanılması.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Meslek liselerine öğrenci seçimi noktasında özellikle ortaokuldan ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme sisteminin etkin yürütülmesi, iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda analizlerin yapılması, meslek liselerinin toplumda olumlu algısının sağlanması konularında çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Meslek liselerinin sayısı belirlenirken ve özellikle kaynakların etkin kullanılması ve alanların güncellenmesi noktasında çalışmalar yapılması faydalı olabilecektir.

Mesleki ve teknik eğitim, bireyleri iş hayatına hazırlamak için tasarlanmış, işgücü piyasası ihtiyaçları ve iş analizi yöntemlerine dayalıdır. Bu yöntemde meslek analiz edilerek

meslek profili tanımlanır ve bireylerin yapması gereken iş/görev ve işlemler belirlenir. Bir yandan kurslar, iş ve işlemleri gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve tutumları konu ve kazanımlar yoluyla ortaya koyarken, diğer yandan eğitim faaliyetlerinin planlanmasını ve bireyleri iş hayatına hazırlaması noktasında önemlidir. Bu kapsamda eğitim faaliyetlerinin hazırlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içeren ayrıntılı bir plan hazırlanması yararlı olacaktır.

Araştırma bulgularından hareketle, Canbey Özgüler (2018) mesleki ve teknik eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi ve gençlerin istihdam koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece uzmanlaşmış işgücünün elde edilebileceği ifade edilmiştir. Kavi ve Koçak (2018), mesleki eğitim imkânı sunan kurumların teşvik edilmesinin ve özel sektör ile işbirliklerinin güçlendirilmesinin önemine vurgu yaparak, mesleki eğitimde beceri temelli sınavların uygulanmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Mesleki eğitimde yerel yöneticilerin yetkilerinin artırılması ve öğretmen yetiştirme politikalarının netleştirilmesi ve iyileştirilmesi ihtiyacı üzerinde durulan diğer konulardır. Bahsedilen bir diğer önemli sorun alanı da toplumun mesleki ve teknik eğitime yönelik olumsuz algısıdır. Toplumun mesleki eğitime olumlu bakabilmesi için yazılı ve Görsel medya aracılığıyla tanıtıma devam edilmesini ve mesleki eğitim kurumlarının yeniden adlandırılması gerektiğini önerdiler.

Araştırma bulgularından hareketle, Yıldırım ve Çarıkçı (2017), mesleki ve teknik eğitime yönelik talepteki niceliksel artışın kaliteyi tam olarak yansıtmadığını ifade ederek mesleki eğitim ile ilgili önerdikleri modelde mesleki eğitim kurulunun politika oluşturmaktan ve modelin uygulanmasını denetlemekten sorumlu bir kurul olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yönetim kurulu yapısında Komitede kamu, iş dünyası ve STK'lar ile, ağırlıklı olarak ticaret meslek odalarını temsil ederek, yılda birkaç kez toplantı yapan bir konumdan faaliyetlerini sürekli sürdüren bir yapıya dönüşmesi tavsiye edilmektedir. Günay ve Özer (2016), mesleki eğitimin kalitesini artırmak için öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak arz yaratmak, meslekî eğitim programlarının açılmasında istihdamın gözetilmesini ve ilgili programların doluluk oranlarına göre program açılması, istekli kuruluşları teşvik eden işbaşı eğitim programlarından yararlanılması, öğrencilerin Ar-Ge destek programlarından yararlanabilmeleri ve mesleki eğitim kurumları ile işgücü piyasası arasındaki ilişkinin geliştirilmesi önerilmektedir.

#### **KAYNAKÇA**

- Bozgeyikli, H. (2019) Mesleki Ve Teknik Eğitimin Geleceği. İlke Yayınları No: 20 ISBN: 978-605-80460-2-3 E-ISBN: 978-605-80460-3-0. <https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/meleki-egitimin-gelecegi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Canbey Özgüler, V. (2018). İşgücü piyasalarında gençler ve meslekî yeterlilikler sistemi. Verimlilik Dergisi, 2, 115-132.
- Günay, D. ve Özer, M. (2016). Türkiye’de meslek yüksekokullarının 2000’li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1), 1-12.

- ILO, (2020). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition, Updated estimates and analysis. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_745963.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kavi, E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki meslekî eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki meslekî eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1307-1334.
- MEB, (2020). [http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_11/27153729\\_turkiye\\_raporu\\_turkce\\_23.10.2020\\_1.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/27153729_turkiye_raporu_turkce_23.10.2020_1.pdf) ve [http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/12134429\\_No1\\_Turkiyede\\_Mesleki\\_ve\\_Teknik\\_Egitimin\\_Gorunumu.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf) adreslerinden erişilmiştir.
- Özer M., (2018). 2023 Eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.284>
- Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). Meslekî eğitimin gelecek vizyonu; İnsan kaynakları planlaması açısından bir bürokratik model denemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 397-413.



---

# EBEVEYNLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI HAKKINDAKİ GENEL GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

---

*Sema özen<sup>2</sup>, Ümmiye KARATAY DİKMEN<sup>3</sup>, Nur ÖZYEŞER CİNEL<sup>4</sup>*

## ÖZET

Toplumda beklenen ve istenen düzeyde nesillerin yetişebilmesi için, elbetteki okul öncesi eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Dolayısıyla bu bilinçte olan ebeveynler, beklenti ve isteklerini karşılayabilecek, farklı niteliklerde okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Buna göre; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma; Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokullarından 145 ve özel anaokullarından 145 olmak üzere toplam 290 ebeveyne ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ebeveynlerin lise ve altı, üniversite ve üstü eğitim durumları dikkate alınarak ki- kare test istatistiği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, çocuklarının davranış ve tutumlarında değişiklik olması, matematik, okuma yazma gibi akademik beceriler kazanabilmeleri için okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri arasına almışlardır. Ebeveynlerin tamamı okul öncesi eğitim kurumunun önemine inanmaktadırlar. Lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler okul öncesi eğitim kurumunu seçerken, sınıftaki eğitmen sayısına ve ücret uygunluğuna daha çok dikkat etmektedirler. Lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumunun akademik beceriler kazandırılmasını istemektedir. Üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynler ise sanatsal ve sportif aktivitelerin kazandırılması yönünde tercih yapmışlardır. Bununla birlikte lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler okul öncesinde, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi zihinsel etkinliklerle ilgili çalışmaları ilk üç tercihleri arasında sıralamaktadırlar. Üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynler ise akıl oyunları, montessori, Reggio Emilia vb. dünya eğitim modellerini ilk üç tercihleri arasında almaktadırlar.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim kurumu, anne- baba

## EXAMINATION OF PARENTS' GENERAL OPINIONS ABOUT PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ACCORDING TO THEIR EDUCATIONAL STATUS

## ABSTRACT

Of course, the role of pre-school education institutions is great in raising generations at the expected and desired level in society. Therefore, parents with this awareness need pre-school education institutions with different qualifications that can meet their expectations and wishes.

---

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, semaozen75@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, ummiyekaratay@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, MEB, nurcinel@hotmail.com

According to this; This research was carried out to examine the general views of parents who have children in the 3-6 age group attending pre-school education institutions, according to their educational status. Research; A total of 290 parents were reached, 145 from state independent kindergardens and 145 from private kindergardens in Ankara's Çankaya district. The data were collected with a questionnaire prepared by the researchers. In the analysis of the data, the chi-square test statistics were applied, taking into account the high school and lower education levels of the parents, and the university and higher education levels. According to the research results; Mothers with a high school or lower education level are among the reasons for sending their children to a pre-school education institution in order to change their behavior and attitudes, and to gain academic skills such as mathematics and literacy. All of the parents believe in the importance of pre-school education institution. Parents with high school and below education level pay more attention to the number of instructors in the class and the appropriateness of wages when choosing a pre-school education institution. Parents with high school and below education level want pre-school education institutions to provide academic skills. Parents with a university or higher education level prefer their children to be given artistic and sports activities. On the other hand, parents with a university or higher education level can enjoy mind games, montessori, reggioemilio, etc. prefers world education models.

**Keywords:** Pre-school education, preschool education institution, mother-father

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, fiziksel, bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerini toplumun kültürel değerlerini dikkate alarak destekleyen, yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına imkân tanıyan, kişiliğin sağlam temellerinin atıldığı eğitim sürecidir (Türkoğlu, 2018:103).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun kişiliğinin, sosyal becerilerinin ve ilerideki okul başarısının temellerinin atıldığı bir dönem olmasından dolayı büyük önem arz etmektedir. Günümüzde çalışan anneler okul öncesi çocuklarını bir kuruma göndermenin yanı sıra yaşlı bir aile büyüğünün yanına ya da bir bakıcıya bırakmayı tercih etmektedirler. Oysaki merak duygusu ile sürekli keşfetme ve öğrenme gayreti içerisinde olan çocuğun gelişiminin en üst seviyede desteklenebilmesi için okul öncesi eğitime ve bir okul öncesi kuruma ihtiyaç vardır. Bu yüzden duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, yaratıcı, gelişmeye açık, çağdaş, toplumun kültürel değerlerine sahip çıkabilen, öz düzenlemesini gerçekleştirmiş, sağlıklı nesiller ancak kaliteli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (Albez&Ada, 2017:2; Sevinç,2006:218 ). Çocuklar her ne kadar ilk öğrenme yaşantılarını ailelerinde kazanmış olsalarda, çeşitli alışkanlıklar ile dış dünya hakkındaki deneyimlerini okul öncesi eğitim kurumunda pekiştirme ve geliştirme imkânına sahip olmaktadır (Altınkaynak & Yanıklar, 2014:58).

Çocuğun ailede kazandığı deneyimlerin devamı ve zenginliği okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen aile işbirliği ile mümkün olmaktadır. Okul-aile işbirliğinin sağlandığı güven ortamı içerisinde çocuk, gerekli öğrenme ortamına sahip olmaktadır (Albez&Ada, 2017:2; Altınkaynak &Yanıklar, 2014:58). Okul öncesi eğitimde aile ile öğretmenin iletişim halinde olması, eğitim anlayışları bakımından birbirlerini tanımalarını sağladığı gibi, çocuğun eğitimi konusunda ortak bir paydada buluşarak tutarlı bir eğitim anlayışı geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Böylece çocuğun eğitimi konusunda karşılaşılabilecek görüş ayrılıkları aza indirgenerek, çocuklarda istenilen davranış değişikliğinin oluşmasına katkıda bulunulmuş olacaktır (Albez&Ada, 2017:3). Dolayısıyla, nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumunda çocukların beden, zihin, yaratıcılık ve ahlaki değerlerin gelişimi en üst düzeyde desteklenmektedir. Bu konuda öğretmenin alanında istenilen yeterliliğe sahip olması, öğretim programının niteliği, okulun donanımı ve öğretmen/ebeveyn ilişkisi, öğrenci başarısının en iyi göstergesi olmaktadır (Türkoğlu, 2018:102; Bin Dahari&Bin Ya, 2011:118).

Çocuklar anne babaların en değerli varlıklarıdır. Çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantısı sonraki yaşantısındaki başarısı üzerinde derinden etkilidir. Ebeveynlerin birçoğu çocukları üç yaşına geldiğinde okul öncesi eğitim kurumu seçimi için karar verme sürecine girmektedirler. Bu süreç çocuğun ilk örgün eğitim deneyimi olduğu için önemlidir. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının ilk örgün eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumu tercihlerini hem çocukları hem de kendi gelecekleri için önemli bir yatırım olarak görmektedirler. Bir okul öncesi eğitim kurumunu seçerken göz önünde bulundurulması gereken altı alan vardır. Bunlar sırasıyla okulun yeri, çalışma saatleri, eğitim modeli ve felsefesi, öğretmenlerin niteliği, binanın fiziki şartları, donanımı ve ebeveynin kuruma güvenmesidir. Ebeveynler, okul öncesi kurum tercihleri sırasında bu faktörlerden etkilenmektedirler(Ghosh&Dey, 2020:4;Bin Dahari&BinYa, 2011:115-117). Bunu yanı sıra, bir okul öncesi öğretmenin de ailelerin beklentilerine saygı duyması, onları anladığını hissettirmesi, ebeveynlerin kuruma güven duymasını ve verilen eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır.

Yapılan araştırmalar; ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin çocuklarının gelişimlerine katkısı, okul sürecinde alınan eğitim hakkında detaylı bilgi verilmesi ve öğretmenin yeterliliği, yönünde olduğunu göstermektedir (Başal& Kahraman, 2018:38-39; Şimşek&İvrendi, 2014:243). Ancak ebeveynlerin sosyo kültürel yapısı, okul öncesi eğitim kurumuna karar vermelerini etkilemektedir. Özellikle anne babaların farklı eğitim inançları ve tercihleri kuruma karar verirken tereddüt yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu doğrultuda; sosyo kültürel yapının, ebeveynlerin tercihindeki etkilerinin ortaya çıkarılması, onların bilinçli tercih yapmalarına katkı sağlarken, aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveyn beklentileri doğrultusunda, eğitim programlarını düzenleme ve geliştirmesine de yarar sağlayacaktır.

Buna göre, okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerin ortaya çıkarılabilmesi, ebeveynlerin doğru tercih yapabilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, yapılan bu çalışmada 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumları dikkate

alınarak, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenebilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### 2.1 Araştırma Deseni

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Nicel çalışma; Bir çok katılımcıya ulaşmak amacıyla, yaşanan olayları ve olguları nesnelleştirerek, gözlem yapılabilir hale getiren, ölçümleyebilen ve sayısal olarak ifade eden araştırma türüne nicel araştırma denir (Girgin,2020).

### 2.2 Çalışma Grubu

Çalışma da, nicel araştırma doğrultusunda, İki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla **nicel araştırma modellerinden olan bağlantısal model seçilmiştir (Öztürk, 2015)**. Araştırma da, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynler ile çalışılmıştır. Buna göre; Örneklem birimlerinin gelişigüzel seçildiği ve uzmanlar tarafından seçim yapılan yöntemlerden biri olan, olasılıksal olmayan karar örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Uygur, vd., 2013, : 43) Çalışma için; Ankara ili Çankaya ilçesinde belli bölgelerde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarındaki ebeveynlere ulaşılmıştır. Çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumuna giden 145 ebeveyn, çocuğu devlete bağlı bağımsız anaokuluna giden 145 ebeveyn olmak üzere toplam 290 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin demografik bilgileri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1.** Ebeveynlerin demografik özellikleri

Çocuğun yaşı			Çocuğun cinsiyeti		
	n	%		n	%
3 yaş	43	14,8			
4 yaş	76	26,2			
5 yaş	96	33,1	Kız	144	49,6
6 yaş	75	25,9	Erkek	146	50,3
<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>
Annelerin yaşı			Babaların yaşı		
	n	%		n	%
25 ve altı yaş	7	2,4	25 ve altı yaş	10	3,4
26-35 yaş	127	43,8	26-35 yaş	59	20,4
36-45 yaş	145	50,0	36-45 yaş	175	60,3
45 ve üstü yaş	11	3,8	45 ve üstü yaş	46	15,9
<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>

Annelerin eğitim durumları			Babaların eğitim durumları		
	n	%		n	%
Lise ve altı	59	20,4	Lise ve altı	70	24,1
Üniversite ve üstü	231	79,6	Üniversite ve üstü	220	75,9
<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>
Annelerin mesleği			Babaların mesleği		
	n	%		n	%
Memur	90	31,0	Memur	52	17,9
İşçi	47	16,2	İşçi	36	12,4
Serbest	14	4,8	Serbest	60	20,7
Uzman	36	12,4	Uzman	81	27,9
Profesyonel	15	5,2	Profesyonel	34	11,7
Ev hanımı	88	30,3	Emekli	27	9,3
<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>290</b>	<b>100</b>

### 2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada, araştırma amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Soru Formu” ile toplanmıştır. Anket formundaki sorular, araştırma konusuna ilişkin çeşitli literatürlerden ve daha önce yapılmış araştırmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Hazırlanan anket formu değişik üniversitelerden uzmanlar tarafından, ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, anlaşılabilirliği, kapsamı vb. açılardan ele alınmış ve uzman görüşlerinin alınmasından sonra anket soru formuna son hali verilmiştir. Soru formu 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde 9 soru, 2. bölümde 10 soru olmak üzere toplam 19 soru bulunmaktadır. Görüşme formunun 1.bölümünde; çocuğun yaşı cinsiyeti,doğum sıralaması, ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, mesleği vb. demografik bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. Formun 2. bölümün de ise, ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri, kurum seçiminde dikkat ettikleri yerler, kurumda uygulanmasını istedikleri eğitim şekli vb. gibi ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerini içeren sorular yer almaktadır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan 290 ebeveynin görüşlerini belirlemek üzere, bağımsız ve özel anaokulları ile iletişime geçilerek anket formu dağıtılmış ve bir haftalık bir süre zarfında soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Soru formu üzerinde ebeveynlerin soruları nasıl cevaplayacakları ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı yönünde bilgi verilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup, çalışmanın temel amaçlarından biri olan, ebeveynlerin eğitim durumlarına göre verdikleri cevaplara dikkat edilmiştir. Soru

formunda ebeveynlerin yaşı /mesleği gibi açık uçlu sorular ve “Diğer” şıklı sorular araştırmacı tarafından incelenerek, uygun sınıflandırmalar yapılmış ve bu sınıflara atanmıştır. Sınıflandırmalar belirlendikten ve atamalar yapıldıktan sonra, istatistiksel analizler ve değerlendirmeler bu sınıflandırmalara göre alınmıştır. Araştırmacı tarafından anketlerin bilgisayar ortamına aktarılması ve istatistiksel değerlendirmelerin yapılması amacıyla istatistik paket programı kullanılmıştır. Demografik özellikler sayı ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde iki veya daha fazla değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığının, İki kategori arasında ilişki olup olmadığının araştırılması için ki kare testine ihtiyaç duyulduğu için (Erilli, 2018). Anne ve babaların lise /altı ve üniversite/ üstü eğitim durumları dikkate alınarak, okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri arasında bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde ki- kare test istatistiği uygulanmış ve analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Geçmişten günümüze bakıldığında, hızlı bir toplumsal değişimin olduğu görülmektedir. Özellikle bu durum anne babaların çocuklarına okul seçimini ve okuldan beklentilerini etkilemektedir. Ebeveynler toplumsal değişime uygun olarak çocukların eğitimi için en iyi olduklarını düşündükleri kurumları seçmeye çalışmaktadırlar. Bu amaçla, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşleri incelenerek aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Buna göre; ebeveynlerin ilk üç tercihleri ve ilk üç tercihlerinin dışındaki durumlar sınıflandırılarak tablo haline getirilmiştir.

**Tablo 2.** Ebeveynlere Göre, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin görüşleri	Anne			Baba		
	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Evet kesinlikle gerekli	53	222	275	63	212	275
Hayır kesinlikle gereksiz	0	0	0	0	0	0
Olsa da olur olmasa da olur	0	3	3	0	3	3
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>225</b>	<b>278</b>	<b>63</b>	<b>215</b>	<b>278</b>
P≤0.05	X <sup>2</sup> anne=0,714 P Anne=0.398			X <sup>2</sup> Baba= 0,889 P Baba=0,346		

Tablo 2’de ebeveynlere göre, okul öncesi eğitim kurumlarının gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde; anne ve babaların görüşlerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(p>0.005). Ancak tablo ya bakıldığında; ebeveynlerin tamamı, okul öncesi eğitim kurumunun gerekliliğine inanmaktadırlar.

**Tablo 3.** Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre, Çocuklarını Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderme Sebeplerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Davranış ve tutumlarında	İlk üç tercih	33	109	142	36	106	142
değişiklik olması için	İlk üç tercihin dışında	9	93	102	20	82	102
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>202</b>	<b>244</b>	<b>56</b>	<b>188</b>	<b>244</b>
P<0.05		X2 anne= 8,657 P Anne=0,03			X2 Baba= 1,108 P Baba=0,293		

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Matematik, Okuma yazma vb. Akademik becerileri kazanması için	İlk üç tercih	26	84	110	27	84	111
	İlk üç tercihin dışında	15	122	137	28	110	138
<b>Toplam</b>		<b>41</b>	<b>206</b>	<b>247</b>	<b>55</b>	<b>194</b>	<b>249</b>
P≤0.05		X2 anne= 7,094 P Anne=0.008			X2 Baba= 0.582P Baba=0,446		

Tablo 3’de ebeveynlere göre, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın ( $p < 0,005$ ), babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > 0.005$ ). Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebebi olarak, üniversite ve üstü eğitime sahip annelere göre beklenenden daha fazla, çocuklarının tutum ve davranışlarında değişiklik olması ve matematik, okuma yazma gibi akademik beceri kazanabilme kriterlerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

**Tablo 4.** Ebeveynlere Göre, Çocuklarına Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçerken Dikkat Ettikleri Durumlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin dikkat ettikleri durumlar		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Sınıftaki eğitimci sayısına	İlk üç tercih	15	22	37	14	24	38
	İlk üç tercihin dışında	25	178	203	38	166	204
<b>Toplam</b>		<b>40</b>	<b>200</b>	<b>240</b>	<b>52</b>	<b>190</b>	<b>242</b>
P≤0.05		X2 anne=17,951 P Anne=0.00			X2 Baba= 6,300 P Baba=0,012		

Ebeveynlerin dikkat ettikleri durumlar		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Ücretinin	İlk üç tercih	7	17	24	10	13	23
uygunluğuna	İlk üç tercihin dışında	29	183	212	39	174	213
<b>Toplam</b>		<b>36</b>	<b>200</b>	<b>236</b>	<b>49</b>	<b>187</b>	<b>236</b>
P≤0.05	X2 anne=4,000	P Anne=0.45		X2 Baba= 7,993			P Baba=005

Tablo 4’de ebeveynlere göre, çocuklarına okul öncesi eğitim kurumu seçerken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin ve babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,005$ ). Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler ve babalar çocuklarına okul öncesi eğitim kurumu seçerken, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalara göre, beklenenden daha fazla, eğitmen sayısına ve ücretin uygunluğuna dikkat ederek ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

**Tablo 5.** Ebeveynlere Göre, Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Kazandırmasını Bekledikleri Becerilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin görüşleri	Anne			Baba		
	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Akademik beceri kazandırmalı	22	54	76	22	52	74
Sportif ve sanatsal çalışmalar olmalı	28	128	156	38	119	157
Hem akademik hem de sportif beceriler kazandırmalı	3	39	42	3	39	42
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>221</b>	<b>274</b>	<b>63</b>	<b>210</b>	<b>273</b>
	X2 anne=8,695		P Anne=0,013	X2 Baba=7,965		P Baba=0,019

Tablo 5’de ebeveynlere göre, okul öncesi eğitim kurumunun kazandırmasını bekledikleri becerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin ve babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki ( $p < 0,005$ ) bulunmaktadır. Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler ve babalar okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklarına, kazandırılmasını bekledikleri beceriler arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalara göre, akademik becerilerin kazandırılmasını istemektedirler. Diğer taraftan, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalar ise beklenen daha fazla, lise ve altı eğitim durumuna sahip anne babalara göre, çocuklarının sportif ve sanatsal becerileri kazandırmasını istemektedirler. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumunun çocuklarına hem akademik hem de sportif becerileri kazandırmasını isteyen üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalarda bulunmaktadır.



**Tablo 6.** Ebeveynlere Göre, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Verilmesini Bekledikleri Çalışmalar İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin bekledikleri çalışmalar		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Yabancı dillerin olmasına	İlk üç tercih	30	100	130	29	100	129
	İlk üç tercihin dışında	18	118	136	32	106	138
<b>Toplam</b>		<b>48</b>	<b>218</b>	<b>266</b>	<b>61</b>	<b>206</b>	<b>267</b>
P<0.05		X2 anne= 4,353 P Anne=0,037		X2 Baba= 0,019 P Baba=0,891			

Ebeveynlerin bekledikleri çalışmalar		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Montessori, ReggioEmilio gibi dünyada uygulanan Okul öncesi eğitim modellerinin olmasına	İlk üç tercih	10	90	100	14	86	100
	İlk üç tercihin dışında	29	118	147	40	109	149
<b>Toplam</b>		<b>39</b>	<b>208</b>	<b>247</b>	<b>54</b>	<b>195</b>	<b>249</b>
P≤0.05		X2 anne= 4,236 P Anne=0,040		X2 Baba= 5,814 P Baba=0,016			

Ebeveynlerin bekledikleri çalışmalar		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi zihinsel etkinliklerin olmasına	İlk üç tercih	21	37	58	20	40	60
	İlk üç tercihin dışında	24	173	197	38	159	197
<b>Toplam</b>		<b>45</b>	<b>210</b>	<b>255</b>	<b>58</b>	<b>199</b>	<b>257</b>
P≤0.05		X2 anne=17,795 P Anne=0.00		X2 Baba= 5,191 P Baba=0,23			

Tablo 6’da ebeveynlere göre, okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesini bekledikleri çalışmalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,005$ ). Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip annelere göre beklenenden daha fazla, yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, stem gibi çalışmalarını ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Diğer taraftan üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip anneler, lise ve altı eğitim durumuna sahip annelere göre, beklenenden daha fazla okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerini ilk üç tercihleri arasına

almaktadırlar. Tabloların ilkinde babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $p > 0,005$ ), ikinci ve üçüncü sıradaki tablolarda anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,005$ ). Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip babalar, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip babalara göre beklenenden daha fazla akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, stem gibi çalışmaları ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Aynı zamanda üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip babalar, lise ve altı eğitim durumuna sahip babalar göre, beklenenden daha fazla okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşleri ile ilgili elde edilen bulgular, sonuçlanarak aşağıdaki gibi tartışılmıştır.

Çağımız ebeveynleri okul öncesi eğitimin önemine inanmaktadırlar. Bu açıdan çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen grup azınlıktadır. Bunda çalışan anne ve babaların iş yükünün fazla olması etki edebileceği gibi bilinçli ev hanımları annelerde, artık çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanmalarını istemektedirler. Buna göre, çalışma kapsamında ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumlarının gerekliliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altınkaynak ve Yanıklar (2014) anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri konusunda yaptıkları çalışmalarında; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sevinç'in (2006) okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okuldan beklentilerini incelediği çalışmasında, annelerin okulöncesi eğitimine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasındaki çalışmaların etkisinin büyük olduğu, bundan dolayı ebeveynlerin bilinçli olarak okul öncesi eğitimin gerekliliğine inandıkları söylenebilir.

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların sayısı giderek artmaktadır. Bunda Milli eğitim bakanlığının gerekli hassasiyeti göstermesi ve ebeveynlerin bilinçli olmalarının etkisi büyüktür. Ancak ebeveynlerin çocuklarının okulöncesi eğitimden yararlanma biçimleri onların demografik özelliklerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Buna göre; ebeveynlerin eğitim durumları dikkate alındığında, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, üniversite mezunu annelere göre, çocuklarını, davranış ve tutumlarında değişiklik olması ve matematik, okuma yazma gibi akademik becerileri kazanabilmesi için, okul öncesi eğitim kurumuna göndermektedirler. Ve bu tercihlerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Seyfullahoğulları(2012) ailelerin anaokulundan beklentileri üzerine yaptığı çalışmasında; anne babaların okuldaki eğitimden en çok davranış geliştirme alanında beklentilerinin olduğunu, daha sonraki beklentilerin ise, sosyal beceriler ve okuma yazma alanında olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışma doğrultusunda aileler okul

öncesi eğitim kurumuna giden çocuklarında davranış değişikliğinin olmasını, aynı zamanda akademik becerilerin kazandırılmasını beklemektedirler. Ancak çalışmamıza göre bu tercihi daha çok lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler yapmaktadırlar. Lise ve altı eğitim durumuna sahip annelerin, çocuklarında istendik davranış değişikliğini geliştirme yöntemleri konusunda yetersiz olduklarını düşüncülerinden kaynaklı olabileceği gibi, annelerin eğitim durumlarının, sosyo kültürel çevrelerine etki etmesinden dolayı, düşüncelerinin bu yönde olabileceği söylenebilir.

Gelişen ve değişen günümüz koşullarında ebeveynler çocuklarının iyi bir okul öncesi eğitim kurumuna giderek, eğitim almasını istemektedirler. Bundan dolayı ebeveynler kurum seçiminde oldukça hassas davranmaktadırlar. Ebeveynlerin bu beklentileri, yaşam biçimlerine, istek ve tercihlerine göre biçimlendiği söylenebilir. Lise ve altı eğitim durumuna sahip anne ve babalar; eğitmen sayısına ve ücretin uygunluğuna dikkat ederek bu kriterleri ilk üç tercihleri arasına aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Uluştas Avcu (2016), annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentileri ile ilgilendirdiği çalışmada; ailelerin çocuğun gelişimine ve eğitimine önem vermesi, bu konudaki farkındalığı, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasından kaynaklı olduğunu ve bu durumun annelerin çocuğun gelişimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağladığını belirtmiştir. Buna göre, annelerin çocuklarının gelişimini önemsemelerinden dolayı, çocuklarıyla yakından ilgilenen bir eğitmenin olmasını isteyebilmektedirler. Sınıfta ya da okulda eğitmen sayısının çok olması, onların çocuklarıyla daha çok ilgilenileceğini düşüncülerine sebep olduğu söylenebilir. Ancak şartlar ve beklentiler ne olursa olsun, sosyo ekonomik yapının, kurum seçme konusunda önemli olduğu ve anne babaların kurumun ücretinin de kendi bütçelerine uygun olmasını bekledikleri görülmektedir. Bunda eğitim durumu ya da eğitim durumuna göre tercih edilen mesleğin ve kazancın etkili olabileceği düşünülebilir.

Algı, öğrenme, keşfetme ve aktif teknoloji kullanma yeteneklerine sahip, yeni nesil grup olarak adlandırdığımız çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlanarak toplumsal beklentilere cevap verebilecek nitelikte bireyler yetişmesi en büyük temennilerden birisidir. Dolayısıyla bu çocuklara sahip olan ebeveynler, çocuklarının bu imkânlardan yararlanarak çağdaş düzeyde eğitim almalarını istemektedirler. Buna göre ebeveynlerin çocukları için modern yaşamdan bekledikleri farklılar vardır, bu durum okul öncesi eğitime de yansımaktadır. Lise ve altı eğitim durumuna sahip anne ve babalar okul öncesi eğitim kurumunun çocuklarına, akademik becerilerin kazandırılmasını isterken, üniversite ve üstü eğitime sahip ebeveynler sportif ve sanatsal becerilerin kazandırılmasını istemektedirler. Seyfullahoğullarının (2012) yaptığı çalışmaya göre; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumunda en fazla gerekli akademik alanın matematik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda çalışmamıza bakıldığında, lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynlerin akademik anlamda beklenti içerisine girmesinin nedeni; eğitim durumlarından dolayı, çocuklarına yeterli olmayacağını düşüncülerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının ilerki okul yaşantısında, başarılı olmasının temeli olacağını düşüncülerinden, aynı zamanda çocuklarının başarıları ile kendi anne babalık rolleri arasında

ilişki kurmalarından, annelerin çocuklarından başarı ve yeterlilik bakımından daha fazlabeklediklerinin olmasından dolayı böyle bir sonuca ulaşılabileceği söylenebilir. Diğer taraftan üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynlerin okul öncesi eğitim çalışmalarında sanatsal ve sportif çalışmalara yer verilmesini istemelerinin nedeni; aldıkları eğitim çerçevesinde dünya görüşlerinin daha fazla olmasından, çocuklarının sanatsal yeteneklerinin öncelikle ön plana çıkmalarını istemelerinden kaynaklı olduğu gibi, akademik anlamda çocuklarıyla ilgili yoğun kaygı duymanın doğru olmadığını düşünmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesini bekledikleri çalışmalara bakıldığında, yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, stem gibi çalışmaların verilmesini beklerken, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip anneler Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerinin verilmesini beklemektedirler. Diğer taraftan, lise ve altı eğitim durumuna sahip babalar ise çocuklarına akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, stem gibi çalışmaların verilmesini daha çok isterken, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip babalar ise Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerinin verilmesini beklemektedirler. Sevinç (2006) çalışmasında annelerin eğitim seviyelerine bakılmaksızın eğitimin kalitesi, sağlıklı ve güvenli ortamların olması gibi konularda dikkatli oldukları sonucuna varmıştır. Çalışmamızda ise, lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler eğitimin kalitesi açısından günümüzde popülerlik kazanmış, bir furya olarak nitelendirilen ve tercih edilen yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, stem gibi çalışmaların okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesini beklemektedirler. Bunun nedeni özellikle lise ve altı eğitim durumuna sahip annelerin, çocuklarının bu furyadan geri kalmamalarını, çağa ayak uydurmalarını, kendi çocukluklarında alamadıkları eğitimi, çocuklarının alarak modern hayatın yeniliklerini kaçırmamalarını istemelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan geçmişten günümüze dünya eğitim sistemi tarafından kabul görmüş ve uygulanmaya devam eden, çağa uyum sağlama gibi bir amaç gütmeyen, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınan, eğitim modellerini tercih eden ebeveynlerde bulunmaktadır. Bazı ebeveynlerin bu doğrultuda tercih yapmasının nedeni; aldıkları eğitim, buldukları sosyo kültürel yapıdan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca modern anne baba olarak nitelendirilen, tam akademik oluşumun dışında, çocuğun dünyasının oyun olduğunu ve doğal ortamda oyun yoluyla, yaşayarak öğrenmesini isteyen, ebeveynlerin, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan eğitim modellerinin verilmesini tercih ettikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu hakkındaki genel görüşlerinin ortaya konulduğu bu çalışma ışığında aşağıdaki bazı önerilere yer verilebilir.

Ebeveynlere beklentileri dikkate alınarak eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlayacak programlar hazırlanabilir.

Okul açılmadan önce ebeveynlere oryantasyon eğitimi verilerek kurumun genel işleyişi hakkında bilgi verilebilir.

Ebeveynler için aile eğitimleri düzenlenerek, aile katılım çalışmaları yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Albez, C. ve Ada, Ş.(2017). *Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler*. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi. 5 (2), 1-18.
- Avcu Ulutaş, A. (2016). *Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*. Cumhuriyet International Journal of Education 5 (2),23-32.
- Başal, H. A. ve Kahraman Bağçeli, P. (2018). *Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 38-56.
- Bin Dahari, Z. and Bin Ya, S. (2011). *Factors that influence parents' choice of pre-schools education in Malaysia: An Exploratory Study*. International Journal of Business and Social Science, 115-128.
- Erilli, N.A. (2018). *İstatistik-2*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Girgin, E. (2020). Nicel araştırma nedir? <https://www.iienstitu.com/blog/nicel-arastirma-nedir> Erişim tarihi: 20.08.2021.
- Ghosh, S. And Dey, S. (2020). *Publicorprivate? determinants of parents' preschoolchoice in India*. International Journal of Child Careand Education Policy, 1-16.
- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*. (275-282) London: Sage.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, A. Tanrıöğen (Ed.) Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınkaynak, Ş.Ö. ve Yanıklar, C.( 2014). *Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (30) 56 – 72.
- Öztürk, H. (2015). Nicel ve nitel araştırma nedir? <https://haldunozturk.com/etiket/bagintisal-model/> Erişim tarihi:18.08.2021.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). *Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma*. Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2.
- Sevinç, M. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)218-225.
- Şimşek, Z. C., ve İvrendi, A. (2014). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2),240-254.

Türkoğlu, B. (2018). *Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış*. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 100-124.

Uygur, S., Alemdar, A., Kaynak, S., Mert, S. (2013). *Sorularla rnekleme, araştırma ve veri derleme*. Ankara: Türkiye odalar ve borsalar birliği yayınları.

---

# YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ: TÜRKİYE, SİNGAPUR VE YENİ ZELANDA ÖRNEKLERİ

---

Gökhan ÇALIŞKAN<sup>5</sup>, İlknur MAYA<sup>6</sup>

## ÖZET

Yirmi birinci yüzyıl ile birlikte küreselleşme ve rekabet kavramları her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da kendine yer bulmuştur. Küreselleşme ve rekabet kavramları, yükseköğretim kurumlarına ulusal düzeyli olmaktan çıkıp uluslararası düzeye ulaşma noktasında “Dünya üniversitesi” olma vizyonu kazandırmıştır. Yükseköğretim kurumlarının, “Dünya üniversitesi” olabilme vizyonuna ulaşabilmesi için öncelikli olarak belirli bir niteliğe ulaşması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının belirli bir niteliğe ulaşması yönetsel süreçler ile eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı gibi alanlarda ulusal veya uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmiş standartlara ulaşmaları ile mümkün olabilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının ilgili standartlara ulaşabilmesi ve bu standartların sürekliliğini sağlayabilmesi için uluslararası, ulusal ve kurumsal bağlamda kalite güvence sistem süreçlerini benimsemeleri ve işlevsel hale getirmeleri önem arz etmektedir. Kalite güvence sistemlerini benimseyen ve işlevsel hale getiren yükseköğretim kurumları, ilgili tüm standartları sağlayarak kurum iç kontrolünü sağlayabilmekte ve ulusal/uluslararası bağlamda kurumsal veya program akreditasyonu alabilmektedir. Ulusal veya uluslararası bağlamda kurumsal veya program akreditasyonu alan yükseköğretim kurumları “Dünya üniversitesi” olma vizyonunu elde edebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin süreç ve uygulamalar bağlamında ulusal düzeyde ülkeden ülkeye farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Kalite olgusu, mükemmeli yakalama noktasında sürekli olarak gelişmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, ulaşılmak istenen mükemmelin yeniliklerle birlikte sürekli olarak kendini güncellemesi ve kalite olgusunun sürekli gelişmesi gerektiği düşünüldüğünde, farklı ülkelerin kalite güvence sistemlerinin incelenmesi gerekmektedir. Farklı ülkelerin kalite güvence sistemlerinin incelenmesine yönelik yapılacak çalışmaların ülkelerin kalite güvence süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik politika geliştiricileri ve uygulayıcıları için yol gösterici öneme sahip olabileceği söylenebilir. Bu kapsamda araştırmada, Türkiye, Singapur ve Yeni Zelanda'nın yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin süreç ve uygulamalar bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Araştırma sonunda, Türkiye, Singapur ve Yeni Zelanda'nın yükseköğretimde kalite güvence sistemleri süreç ve uygulamalar bağlamında karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca, ülkelerin ulusal düzeyde yükseköğretimde kalite güvence sistemlerini iyileştirebilmeleri noktasında yol gösterici olmak amacıyla ilgili alanda çalışan politika geliştiricileri ve uygulayıcıları için yol gösterici öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yükseköğretim, yükseköğretimde kalite, kalite güvence, kalite güvence sistemleri

---

<sup>5</sup> Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, caliskngokhan@gmail.com

<sup>6</sup> Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com

# COMPARATIVE ANALYSIS OF QUALITY ASSURANCE SYSTEMS IN HIGHER EDUCATION: CASES OF TURKEY, SINGAPORE AND NEW ZEALAND

## ABSTRACT

With the 21st century, the terms of globalization and competition have found the place in the field of higher education as in every other field. The terms of globalization and competition have gained the vision of becoming a "world university" to higher education institutions at the point of reaching the international level from being a national level. In order for higher education institutions to reach their vision of being a "world university", they need to reach certain qualification. It is possible for higher education institutions to reach a certain qualification by reaching the standards determined by national or international accreditation agencies in areas such as administrative processes and education-training, research and development and social contribution. In order for higher education institutions to reach the relevant standards and to ensure the continuity of these standards, it is important to adopt and make functional the quality assurance system processes in the international, national and institutional context. Higher education institutions that adopt quality assurance systems and make them functional can ensure internal control of the institution and obtain institutional or program accreditation in a national / international context by providing all relevant standards. Higher education institutions that received institutional or program accreditation in a national or international area can achieve the vision of becoming a "world university". When the literature is examined, it is seen that the quality assurance systems in higher education differ from country to country at the national level in terms of processes and practices. The phenomenon of quality requires continuous improvement at the point of catching perfection. In this context, it is necessary to examine the quality assurance systems of different countries, considering that the perfection desired to be achieved constantly update itself with innovations and the quality phenomenon should constantly improve. It can be said that studies to examine the quality assurance systems of different countries may guiding importance for policymakers and practitioners to improve the quality assurance processes of countries. In this context, it is aimed to comparatively analyze the quality assurance systems in higher education of Turkey, Singapore and New Zealand in terms of processes and practices. The research was designed with document analysis which is one of the qualitative research models. End of the research, the quality assurance systems in higher education of Turkey, Singapore and New Zealand in terms of processes and practices were presented comparatively. In addition, guiding suggestions are presented for policymakers and practitioners working in the relevant field in order to guide countries to improve their quality assurance systems in higher education at the national level.

**Keywords:** Higher education, quality in higher education, Quality Assurance, Quality Assurance Systems.



## GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağda bilgi sürekli olarak kendini güncellemekte ve var olan bilginin üzerine sürekli olarak yeni bilgiler eklenmektedir. Bilginin sürekli olarak değişime uğraması; sanayiden teknolojiye, teknolojiden eğitime, eğitimden yönetim süreçlerine kadar bireyi ve toplumu ilgilendiren her alanda da dönüşümü beraberinde getirmektedir. Bu dönüşüm süreci ise evrensel boyutta küreselleşme ve rekabet kavramlarını bireylerin ve toplumların günlük yaşamlarının en önemli kavramları haline getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, sürekli değişen bilgi ve bu bilgi değişiminin beraberinde getirdiği dönüşüm süreçleri günümüzde küresel bir boyut kazanmıştır ve bu durum bireylerin/toplumların değişim süreçlerine uyum sağlama noktasında kendi aralarında rekabete girmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, günümüz dönüşüm süreçlerinin beraberinde getirdiği küreselleşme ve rekabet kavramları her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da kendine yer bulmaktadır.

Yükseköğretim kurumları genel itibari ile eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı alanlarında faaliyet gösteren ve bu faaliyetleri günümüze kadar ulusal veya yerel düzeyde yürüten eğitim kurumlarıdır. Ancak içinde yaşadığımız dönüşüm ve bilgi çağının beraberinde getirdiği küreselleşme ve rekabet kavramları, yükseköğretim kurumlarına ulusal düzeyli olmaktan çıkıp uluslararası düzeye ulaşma noktasında “Dünya üniversitesi” olma vizyonu kazandırmıştır. Yükseköğretim kurumlarının, “Dünya üniversitesi” olabilmesi, bu kurumların uluslararası gereklilikleri sağlayarak eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı alanlarında dünya vatandaşlarının her birine eşit şekilde hizmet verebilecekleri anlamına gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarının “Dünya üniversitesi” olabilmeleri için belirli bir niteliğe ulaşması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bu niteliklere ulaşabilmesi; yönetsel süreçler ile eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı alanlarında vermiş oldukları hizmetleri, ulusal veya uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmiş olan standartlara uygun şekilde vermeleri ile mümkün olabilmektedir. Bu noktada, yükseköğretim kurumlarının ulusal veya uluslararası standartlara uygun biçimde hizmet verebilmeleri için ulusal ve kurumsal bağlamda kalite kavramı ön plana çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim kurumlarının ilgili standartlara ulaşabilmesi ve bu standartların sürekliliğini sağlayabilmesi için uluslararası, ulusal ve kurumsal bağlamda kalite güvence sistem süreçlerini benimsemeleri ve işlevsel hale getirmeleri önem arz etmektedir. Kalite güvence sistemlerini benimseyen ve işlevsel hale getiren yükseköğretim kurumları ilgili tüm standartları sağlayarak kurum iç kontrolünü sağlayabilmekte ve ulusal/uluslararası bağlamda kurumsal veya program akreditasyonu alabilmektedir. Ulusal veya uluslararası bağlamda kurumsal veya program akreditasyonu alan yükseköğretim kurumları “Dünya üniversitesi” olma vizyonunu elde edebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin süreç ve uygulamalar bağlamında ulusal düzeyde ülkeden ülkeye farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin çoğunun kalite güvence sistemlerini kendilerine uygun olması noktasında analiz ve değerlendirmeler yapılmaksızın

gelişmiş ülkelerden direkt olarak transfer ederek uyguladıkları görülmektedir (Sipahi Mencet, 2019). Kalite kavramının ve kalite güvence sistemlerinin kültürel olarak benimsenmediği ve özgün uygulamalar olarak geliştirilmediği, farklı ülkelerdeki uygulamaların direkt olarak uygulanmaya çalışıldığı ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencenin tam anlamıyla sağlanamadığı görülmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencenin tam anlamıyla sağlanması ve sürdürülebilir olabilmesi ülkelerin ulusal boyutta kendilerine uygun ve özgün kalite güvence uygulamalarını geliştirmeleri ile mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, ülkelerin kendilerine uygun kalite güvence süreç ve uygulamalarını geliştirmeleri için farklı ülkelerin kalite güvence sistemlerinin incelendiği çalışmaların yapılması gerekmektedir. Farklı ülkelerin kalite güvence sistemlerinin incelenmesine yönelik yapılacak çalışmaların Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalite güvence süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik politika geliştiricileri ve uygulayıcıları için yol gösterici öneme sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada, Singapur ve Yeni Zelanda'nın yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin süreç ve uygulamalar bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

### **Kalite Kavramı ve Yükseköğretimde Kalite Güvencesi**

İnsanoğlu yaşamı boyunca gerçekleştirdiği her türlü faaliyeti ve sahip olduğu her türlü araç gereci/ortamı sürekli olarak içinde yaşadığı çağın gerekliliklerine uygun olarak geliştirme, güncelleştirme ve iyileştirme ihtiyacı duymuştur ve duymaya da devam etmektedir. İnsanoğlunun duyduğu bu ihtiyaç kalite kavramının ortaya çıkmasının temelini oluşturmuştur. Kalite kavramı, insanoğlunun gerçekleştirdiği her türlü faaliyetin ve sahip olduğu her türlü araç gerecin/ortamın içinde yaşadığı çağa uygunluğunun teminatıdır. İlgili literatür incelendiğinde kalitenin birden çok tanımının olduğu görülmektedir. TDK (2021) Kaliteyi "Nitelik" olarak tanımlamaktadır. Kalite kavramı İngilizce sözlüklerde "bir şeyin yetkinlik derecesi" olarak tanımlanmaktadır (Işıқтаş, 2017). Adıgüzel (2008) ise kaliteyi, ürün veya hizmetlerin istenilen özelliklere ve istenilen standartlara uygunluğu olarak tanımlanmaktadır. Amerikan Kalite Deneği kalite kavramını, ürün ya da hizmetlerin önceden belirtilen ihtiyaçları karşılama yeterliliğine dayalı özellikleri; gerekliliklere uyum olarak tanımlanmaktadır (ASQ, 2021). İlgili tüm tanımlar incelendiğinde kalite kavramının, ürün veya hizmetlerin belirli standartlara ve çağın gerektirdiği durumlara uygunluğunun sağlanmasıyla ilgilendiği söylenebilir.

Kalite olgusu değişim sürecinin neden olduğu yeni düzen içerisinde; bireylere ürün ve hizmet sunan başta özel işletmeler olmak üzere tüm kamu kurum ve kuruluşlarında sağlanması zorunlu bir hale gelen bir kavramdır (Özçiçek ve Karaca, 2019). Diğer bir ifadeyle, küreselleşen dünya düzeninde ortaya çıkan rekabet yarışında bireylerin, şirketlerin ve tüm kamu kuruluşlarının ayakta kalabilmesi ve çağın gereklerine uyumlu süreçler yürütebilmeleri için kalite olgusunu iç kontrol mekanizmalarında sağlamaları ve benimsemeleri zorunlu bir hal almıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde kalite olgusunun günümüzde gerek bireyler gerek toplum gerek de toplumdaki tüm oluşumlar/kuruluşlar için bir yaşam biçimine dönüştüğü

söylenbilir. Küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan rekabet ortamında hayat biçimi haline gelen kalitenin; her alanda olduğu gibi eğitim alanında da özellikle de eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve topluma katkı görevleri üstlenen yükseköğretimde de ulusal ve uluslararası düzeyde oluşturulması gerekmektedir (Özçiçek ve Karaca, 2019). Küreselleşmenin bir gerekliliği olarak çoğu yükseköğretim kurumu günümüzde kendisine uluslararasılaşma ve “Dünya üniversitesi” olma vizyonu edinmiştir (Örn. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Eğitimde ve Bilimde Dünya Üniversitesi). Yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerini sağlamış ve benimsemiş olmaları onları uluslararasılaşma vizyonuna yaklaştırmaktadır.

Üniversitelerin uluslararasılaşmak için uluslararası standartları sağlamaları, yükseköğretim kurumlarının belirli bir kalite düzeyine erişmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, yükseköğretimde kalite bilincinin oluşması, süreçlerinin belirlenmesi, benimsenmesi ve işe koşulması önem arz etmektedir. Ülkeler her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da kaliteyi önemsemeye başlamıştır. Yükseköğretimde kalite bilinci oluşturmaya yönelik faaliyetler ilk kez 1980’li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde başlamış ve süreç içerisinde tüm dünyada yaygınlaşmıştır (Sipahi Mencet, 2019). Günümüzde ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmekle birlikte yükseköğretimde kalite konusunda ülkeler kendi güvence sistemlerini oluşturmakta, uygulamakta veya diğer ülkelerin kalite güvence sistemlerini kullanmaktadır.

Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretimde eğitim-öğretimin, araştırma geliştirme faaliyetlerinin ve yönetim süreçlerinin kalitesinin geliştirilmesiyle ilgilienmektedir. Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretimin eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve topluma katkı faaliyetlerinden yararlanan bütün iç ve dış paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde kaliteli hizmetler sunan, güvenilir denetim, değerlendirme ve izlem faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Sipahi Mencet, 2019). Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, ilgili tüm faaliyetlerin kalitesinin sistematik, kapsamlı ve sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirme süreçlerinin içselleştirildiği bir süreçtir (Yiğit, 2017).

Yükseköğretimde kalite güvencesi faaliyetleri iç kalite güvencesi ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki süreç halinde uygulanmaktadır (Çalışkan, 2019). İç kalite güvencesi ile yükseköğretim kurumlarının kendi misyon, vizyon ve stratejik planları kapsamında gerçekleştirmiş oldukları eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetleri kurum tarafından öznel bir şekilde değerlendirilmektedir. Dış kalite güvencesi ise kurumların eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerinin kurum misyon, vizyon ve stratejik planları ile uygunluğunun tarafsız bir şekilde dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. İç ve dış kalite güvence sistemlerinin doğru bir şekilde işletildiği yükseköğretim kurumları ulusal veya uluslararası standartları sağlayarak kurumsal ya da program akreditasyonu elde edebilmektedir. İç ve dış kalite güvence sistemlerinin sürdürülebilir olması yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma

geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerindeki eksikliklerin belirlenmesinde ve bu eksikliklerin iyileştirilmesine yönelik önlem alınmasına olanak sunmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Nitel araştırma modeli olarak doküman incelemesi, yazılı doküman içeriklerinin sistemli ve titiz bir şekilde incelendiği ve analiz edildiği bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). İlgili çalışmada Türkiye, Singapur ve Yeni Zelanda örneklem olarak seçilmiştir. Singapur'daki yükseköğretim kurumları, Cambridge, MIT gibi dünyanın önde gelen prestijli yükseköğretim kurumlarıyla yaptıkları ikili iş birlikleri ile bu köklü üniversitelerin deneyimlerinden en üst düzeyde yararlanmaktadır (Bayirli, 2020). Bununla birlikte, Singapur eğitim alanında dünyadaki diğer ülkelere göre uluslararası değerlendirmelerde üst sıralarda yer almaktadır (Örn. PISA). Ayrıca, Singapur yükseköğretim kurumları uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer almaktadır (Örn. Times Higher Education Ranking 2022- National University of Singapore 21.sıra) (THE World University Rankings, 2021). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Singapur'un yükseköğretimde kalite güvence sisteminin incelenmesinin gelişmekte olan ülkelerin kendi kalite güvence sistemlerini geliştirme sürecine yol gösterici olabileceği düşünülebilir. Yeni Zelanda, yükseköğretimde kalite güvence alanda dünyada lider olmuş iyi kurgulanmış bir kalite güvence sistemi olan ülkelerden biridir (Utuka, 2012). Yeni Zelanda eğitim alanında kalitenin sağlanmasında önemli rol oynayan yeterlilikler çerçevesini dünyada erken dönemde belirlemiş bir ülkedir (Yeni Zelanda Nitelikler Çerçevesi, 1989 Yılı Eğitim Yasası). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Yeni Zelanda yükseköğretimde kalite güvence alanında dünyada örnek ülkelerden birisidir. Bu nedenle, Yeni Zelanda yükseköğretimde kalite güvence sisteminin incelenmesinin gelişmekte olan ülkelerin kendi kalite güvence sistemlerini geliştirme sürecine yol gösterici olabileceği düşünülebilir. Türkiye'de ise yükseköğretimde kalite güvence çalışmaları 2005 yılında yayınlanan "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" ile başlamıştır (Çalışkan, 2019). Türkiye'de güncel olarak uygulanmakta olan kalite güvence sisteminin temeli ise 2015 tarihinde yayınlanan "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Yönetmeliği" ile oluşturulmuştur. Aynı dönemde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'de oluşturulmuştur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yükseköğretim kalite güvencesini yakın geçmişte şekillendirmiş olan Türkiye'nin yükseköğretimde kalite güvence sisteminin incelenmesinin gelişmekte olan diğer ülkelerin kendi kalite güvence sistemlerini geliştirme sürecine yol gösterici olabileceği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında örneklem olarak seçilen ülkelerin yükseköğretimde kalite güvence sistemlerine yönelik veriler ilgili akademik çalışmalardan (tez, makale vb.), mevzuat/yönetmeliklerden ve web sayfalarından yararlanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkiye, Singapur ve Yeni Zelanda'nın yükseköğretimde kalite güvence sistemleri süreç ve uygulamalar bağlamında betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği, araştırma kapsamında elde edilen verilerin ilgili konu hakkında önceden belirlenen başlıklara/kategorilere göre detaylı bir şekilde açıklanmasına ve

yorumlanmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, ülkelerin yükseköğretimde kalite güvence sistemleri süreç ve uygulamalar bağlamında kavramsal boyutta sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, gelişmekte olan ülkelerin kalite güvence süreçlerini iyileştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

## BULGULAR

### Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvence çalışmaları 2005 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” ile başlamıştır (Çalışkan, 2019). İlgili yönetmelik ile yükseköğretimde kalite güvence standartlarının belirlenmesi, koordine edilmesi ve denetlenmesi amacıyla “Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)” kurulmuştur (Çalışkan, 2019). 2015 yılına kadar Yükseköğretimde kalite güvence faaliyetleri YÖDEK tarafından yürütülmüş ve koordine edilmiştir. 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Yönetmeliği” ile günümüzde uygulanan kalite güvence sisteminin temeli atılmıştır. İlgili yönetmelik ile yükseköğretimde kalite güvence faaliyetlerinin yürütülmesi ve koordine edilmesi amacıyla Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı olarak faaliyet gösteren Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. YÖKAK, 1 Temmuz 2017 tarihli 7033 sayılı kanun ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek Madde 35 hükümlerine göre yeniden düzenlenmiş ve yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda bağımsız bir kurum haline gelmiştir (YÖKAK, 2021a). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Türkiye’deki bütünyükseköğretim kurumları kalite güvencesi bağlamında YÖKAK’a karşı sorumlu hale gelmiştir. YÖKAK ulusal ve uluslararası kalite standartlarını dikkate alarak yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ve idari faaliyetlerinin kalite düzeylerine yönelik değerlendirmeler yapan, bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında iç ve dış kalite güvencesini, akreditasyon süreçlerini sağlayan bir kurumdur (YÖKAK, 2021a). YÖKAK’ın temel görevleri (1) yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini gerçekleştirmek, (2) bağımsız akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınmasına yönelik süreçleri yürütmek ve (3) yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesine yönelik kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamaktır (YÖKAK, 2021a). Türkiye’de günümüzde uygulanmakta olan yükseköğretimde kalite güvence sistemi 23 Kasım 2018 tarihli 30604 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği” ile son şeklini almıştır. İlgili yönetmelikte yükseköğretim kurumlarının kalite güvence süreçlerinin değerlendirme faaliyetleri de tanımlanmıştır. İlgili yönetmeliğin 18. maddesi olan “Yükseköğretim kurumları, kendi kurumlarında uygulanacak iç ve dış kalite güvence sisteminin oluşturulması ve işletilmesi ile kurumsal ve program iç ve dış değerlendirme süreçlerinin Kurul tarafından oluşturulacak uygulama esasları doğrultusunda yürütülmesini sağlamakla yükümlüdür.” (Resmi Gazete, 2018) maddesi ile yükseköğretim kurumları kendi kurumlarındaki iç ve dış kalite güvence sisteminin oluşturulması ve işletilmesi konusunda sorumlu tutulmuştur.

Türkiye’de yükseköğretim kalite güvence süreçleri iç ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. İç ve dış kalite güvencesi sistemlerinin temelini kurumların Planla, Uygula, Kontrol Et ve Önlem Al (PUKO) döngüsünü oluşturmaları, benimsemeleri ve uygulamaları oluşturmaktadır. Kurum iç değerlendirme süreci; yükseköğretim kurumlarının stratejik plan, yıllık performans programı ve faaliyet raporu eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerini ve bunları destekleyen idarî hizmetlerin tümünü içine alacak şekilde yükseköğretim kurumları tarafından yürütülmektedir. Yükseköğretim Kurumları, Kalite Güvencesi Sistemi, Eğitim ve Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Toplumsal Katkı ve Yönetim Sistemi başlıklarında 22 ölçüt ve 56 alt ölçütü dikkate alarak hazırladıkları kurum iç değerlendirme raporlarını periyodik olarak her yıl hazırlamakta ve ilgili raporda iç kalite güvence sistemindeki iyileştirmelere verilmektedir. İlgili kurum iç değerlendirme raporları kurumun misyon, vizyon, stratejik amaç ve hedefleri, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetleri dikkate alınarak hazırlanmakta ve YÖKAK’a iletilmekte, kamuoyu ile de paylaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, Yükseköğretim kurumları bünyesinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten akademik programlardan her yıl Özdeğerlendirme Raporu hazırlamaları da istenmektedir. Kurumlar ve kurumdaki programlar tarafından hazırlanan kurum iç değerlendirme raporları ve öz değerlendirme raporları YÖKAK tarafından yürütülen dış değerlendirme süreci için önemli olup, kurumsal/program akreditasyonu almak için ön koşul oluşturmaktadır.

Dış kalite güvencesi sistemi, yükseköğretim kurumlarında YÖKAK tarafından yürütülen Kurumsal Dış Değerlendirme Programı (KDDP), Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) ve İzleme Programı (İP) olmak üzere program ile gerçekleştirilmektedir.

- Kurumsal Dış Değerlendirme Programı (KDDP): Yükseköğretim kurumlarının beş yılda en az bir defa YÖKAK tarafından görevlendirilmiş bağımsız bir değerlendirme takımı tarafından yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmet süreçlerindeki kurumun işlettiği PUKÖ döngüsünün olgunluk düzeyi (1’den 5’e kadar) dikkate alınarak gerçekleştirilen kuruma ait değerlendirme geri bildirim raporunun hazırlandığı bir değerlendirme programıdır (Uludağ, Bora ve Çatal, 2021).
- Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP): YÖKAK tarafından ilk kez 2020 yılında uygulamaya başlanan, YÖKAK tarafından görevlendirilen bağımsız bir değerlendirme takımı tarafından yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmet süreçlerindeki kurumun işlettiği PUKÖ döngüsünün olgunluk düzeyi (1’den 5’e kadar) dikkate alınarak gerçekleştirilen, değerlendirme süreci sonunda Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından kurumlara yönelik verilen kuruma ait akreditasyon kararını içeren bir değerlendirme programıdır (Uludağ, Bora ve Çatal, 2021). KAP değerlendirme süreci sonunda akreditasyon almaya hak kazanan yükseköğretim kurumlarına 5 yıl süreyle tam akreditasyon ya da 2 yıl süreyle koşullu akreditasyon verilmektedir (YÖKAK, 2021b).

- İzleme Programı (İP): YÖKAK tarafından yürütülen beş yılda bir her yükseköğretim kurumunun dahil olduğu KDDP değerlendirmesini tamamlayan yükseköğretim kurumlarının, ilgili değerlendirme yılını izleyen en erken iki yıl sonunda gelişim süreçlerinin değerlendirilmesini kapsamayan izleme ve değerlendirme programıdır (Uludağ, 2020; akt. Uludağ ve ark.,2021).

Türkiye'ye de YÖKAK tarafından koordine edilen iç ve dış kalite güvence süreçlerinde öğrenci katılımı önemli bir unsurdur. Bu kapsamda, YÖKAK tarafından Yükseköğretim Kalite Kurulu Öğrenci Komisyonu Yönergesi (2020) oluşturulmuş ve bu yönerge doğrultusunda YÖKAK bünyesinde bir öğrenci komisyonu oluşturulmuştur (Uludağ, Bora ve Çatal, 2021). Yükseköğretim kurumları iç kalite güvencesi süreçlerinde rektörlük ve akademik birimler bünyesindeki kalite komisyonlarında öğrenci temsilcisi bulundurmakta ve süreçte öğrenci katılımını sağlamaktadır. Ayrıca dış kalite güvencesi kapsamında YÖKAK tarafından gerçekleştirilen dış değerlendirme programlarını yürüten bağımsız değerlendiriciler takımında da öğrenci temsilcisi değerlendirici olarak yer almaktadır.

Türkiye'ye de yükseköğretimde kalite güvencenin eğitim- öğretim boyutunda kurum bünyesindeki akademik programlarda öğrencilere verilen derslerin öğretim ve program çıktılarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Beyannamesi kapsamındaki Bologna sürecine ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine uygunluğuna da önem arz etmektedir.

### **Yeni Zelanda Yükseköğretiminde Kalite Güvence Sistemine İlişkin Bulgular**

Yeni Zelanda da eğitim kuruluşlarında kalitenin sürece dahil edilmesi 1990'lı yılların başlarına dayanmaktadır. Devlet tarafından 1989 Eğitim Yasası ve 1990 Eğitim Değişikliği Yasası ile eğitim süreçlerinde kalite güvencesine vurgu yapılmıştır (Utuka, 2012). 1990 Eğitim Değişikliği Yasası ile eğitim kurumlarında kalite güvence süreçlerinin denetimi ve koordinesini yürütmesi amacıyla Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu (NZQA) ve Yeni Zelanda Rektör Yardımcısı Komitesini (NZVCC) yasal organlar olarak kurulmuştur (Utuka, 2012).

NZQA, Yeni Zelanda eğitim yeterliliklerinden ve Yeni Zelanda dışındaki ülkelerde kazanılan yeterliliklerin Yeni Zelanda şartlarındaki eşdeğer seviyesini belirlemekten sorumlu devlet kurumudur (New Zeland Immigration,2021). Bu kapsamda NZQA, Yeni Zelanda Nitelikler Çerçevesini (NZQF) yönetmektedir. NZQF'nin amacı, yükseköğretim kurumları için belirlenen tüm yeterliliklerin dünya çapında tanınan ve güvenilen bir kalitede olmasını güvence altına almak ve sağlamaktır (Universities-nz, 2021c). Yeni Zelanda Yeterlilikler Çerçevesi'nin (NZQF), Yeni Zelanda eğitim sisteminin kalbi olduğu söylenebilir.

NZVCC, yükseköğretimde kalite güvence konusunda ülkedeki birincil sorumlu yasal organdır (Universities-nz, 2021a). Yeni Zelanda'da yükseköğretim kalite güvencesi Yeni Zelanda Rektör Yardımcıları Komitesi tarafından 1993 yılında bağımsız organlar olarak kurulan Yeni Zelanda Üniversite Akademik Programları Komitesi (CUAP) ve Yeni Zelanda Üniversiteleri için Akademik Kalite Ajansı (AQA) tarafından denetlenmektedir (Universities-nz, 2021a). Bu iki bağımsız kuruluş yükseköğretimde kalite güvence faaliyetlerinin denetlenmesi ve sürdürülmesinde farklı görevler üstlenmektedir. CUAP, yükseköğretim

kurumları arasındaki yeterlilik düzenleme onaylarını vermek, akreditasyon ve program moderatörlüğü süreçlerini/işleyişini uygulamak ve oluşturmak ile görevlidir (Universities-nz, 2021a). CUAP, her üniversitenin bir temsilcisinden oluşmaktadır ve üyelerinden birisi öğrenci temsilcisidir (Universities-nz, 2021b). CUAP, yükseköğretim kurumlarının yeni yeterlilikler önerdiği veya varolan yeterliliklerde yapılmasını istedikleri değişikliklerin teklifinin sunulduğu organdır. Bu bağlamda CUAP, Yeni Zelanda Yükseköğretim kurumları ve NZQA arasındaki aracı bir görev üstlenmektedir. CUAP yılda iki kez (genellikle Temmuz ve Ekim), yükseköğretim kurumlarının yeni yeterlilik teklifleri veya mevcut olanlardaki değişiklik tekliflerini görüşmek için toplanmaktadır(Universities-nz, 2021b). Yeni Zelanda yükseköğretim kurumlarınca önerilen tüm yeterliliklerin, Yeni Zelanda Yeterlilikler Çerçevesinde (NZQF) listelenebilmesi için önce CUAP tarafından onaylanması gerekmektedir (Universities-nz, 2021c).

AQA ise araştırma-geliştirme ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde standartlara uygun olup olmadığı noktasında düzenli olarak kurumsal denetim yapmakla görevlidir (AQA, 2021b).AQA'nın amacı Yeni Zelanda yükseköğretim kurumlarının akademik kalitesinin geliştirilmesine liderlik etmek, üniversitelere öğrenci katılımını arttırmak, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi sürecini geliştirilmesini sağlamaktır (AQA, 2021a). Bu bağlamda, AQA gerçekleştirdiği dış değerlendirme süreçleri ile yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesini sağlamaktadır. AQA dış değerlendirme sürecini, yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci katılımını, akademik performansı ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek amacıyla kanıt dayalı ve akran değerlendirme süreçlerinin işe koşulduğu süreçler olarak yürütmektedir (AQA, 2021b).

Yeni Zelanda'daki tüm yükseköğretim kurumları, kurumsal boyutta kalite yönetiminden sorumlu olan kendi iç kalite yönetim sistemleri kurmuştur. Bu bağlamda kurumlar kendi iç kalite güvence sistemlerinden sorumludur (Utuka, 2012). Kurumların gerçekleştirmiş oldukları iç güvence faaliyetleri öğrencilere kaliteli eğitim sunma kararlılığının kanıtı olarak gözden geçirilmekte ve düzenli olarak güncellenmektedir (Utuka, 2012).

### **Singapur Yükseköğretiminde Kalite Güvence Sistemine İlişkin Bulgular**

Singapur'da özellikle öğretmen yetiştirme odaklı yükseköğretim kurumlarının kalite boyutunda değerlendirilmesi ve izlenmesi Ulusal Eğitim Kurumunun ("The National Institute of Education =NIE") sorumluluğundadır (Kaya, 2017). Singapur'da yükseköğretimde kalite güvencesi kapsamında kalitenin kurumun geçmişiyile değil, geleceğiyle ilgili olduğu anlayışı benimsenmiştir (Bayirli, 2020; Kaya, 2017). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlardaki kalitenin temelinde kurumsal gelişimin sağlanması ve bu kurumsal gelişim kurumun gelecek faaliyetleri destekleyebilir düzeyde olmasını ilke edinilmiştir (Kaya, 2017). Bununla birlikte, Singapur hükümeti ülkedeki eğitim sistemini daha fazla rekabetçi ve üretken hale getirebilmek için çeşitli faaliyetler üstlenmekte ve yürütmektedir. Bu faaliyetlerin en önemlisi öğrencilere sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin önceden belirlenmiş standartlara uygun olmasını sağlayarak yükseköğretim kurumlarına akreditasyon vermektir (Singapore Education, 2021). Singapur'da program/kurs veya yükseköğretim kurumu akreditasyonu Milli



Eğitim Bakanlığı veya Standartlar, Verimlilik ve Yenilik Kurulu tarafından yönetilen Yüksek ğrenim Bölümü, zel Eğitim Konseyi ve zel Eğitim Kuruluşları için Singapur Kalite Sınıfı gibi akreditasyon ajansları tarafından gerçekleştirilmektedir (Singapore Education, 2021).

### **Sonuçlar ve neriler**

İçinde yaşadığımız çağda bilginin ve teknolojinin sürekli olarak değişmesi başta bireyleri ve toplumları bir dönüşüm sürecinin içine sürüklemiştir. Bireyler ve toplumlar günlük hayatlarının her alanında maruz kaldıkları bu dönüşüme uyum sağlamak zorundadır. Bu dönüşümlere uyum sağlanması durumunda birey ve toplum kendisine küreselleşen ve rekabetçi dünyada yer bulabilmektedir. Dönüşüm sürecine uyum sağlama noktasında günümüzde en önemli kavramın kalite kavramı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, toplumların dönüşüme uyum sağlama noktasındaki tüm standartlara ulaşabiliyor ve kalite standartlarını sağlayabiliyor olması gerekmektedir. Bu alanlardan biriside yksekğretimdir. Küreselleşen ve rekabetçi dünyada yükseköğretim kurumlarının dönüşüme ve değişime uyum sağlayabilmeleri için bazı kalite standartlarını sağlamaları gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında kalite standartlarının sağlanabilmesi ulusal ve kurumsal bağlamda kalite güvence sistemlerinin kurulması ve işletilmesiyle sağlanabilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ülkelerin ulusal bağlamda benimsedikleri kalite güvence sistemlerinin süreç ve uygulamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında Türkiye, Yeni Zelanda ve Singapur yükseköğretim kalite güvence sistem süreç ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sorucunda, araştırmaya konu olan tüm ülkelerde yükseköğretimde kalite güvencenin önemsendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda ilgili tüm ülkelerde yükseköğretimde kalite güvence süreçlerinde gerek ulusal gerekse de uluslararası bağlamda yükseköğretim yeterliliklerin belirli çerçeveler oluşturularak dikkate alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ilgili ülkelerin yükseköğretimde kalite güvence süreçlerinin i ve dış kalite güvence sistemleri olarak iki boyutta değerlendirildiği ve denetlendiği ve bu denetlemenin eğitim-ğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmet süreçleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili ülkelerin tümünde yükseköğretimde kalite güvencenin ulusal bağlamda hükümetlerce yetkilendirilmiş bağımsız kalite güvence kuruluşlarınca yürütüldüğü görülmektedir. Araştırma sonucunda elde elen önemli bir sonuçta ilgili ülkelerin yükseköğretim kurumlarının gerekli standartlara erişmesi durumunda akredite olmalarını sağlayacak süreçlerin işletilmesidir. Ayrıca Türkiye ve Yeni Zelanda yükseköğretim kalite güvence süreçlerinde ğrenci katılımına önem verildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar kapsamında ulusal bağlamda kalite güvence süreçlerini iyileştirmek isteyen veya kendine uygun yeni kalite güvence sistemleri geliştirmek isteyen gelişmekte olan ülkelerin politika yapıcı ve uygulayıcılarına aşağdaki öneriler sunulabilir:

- Kalite güvence sistemini yürütecek kurum veya kuruluşlar özerk ve bağımsız olmalıdır.

- Kalite güvence sistemi kapsamında uluslararası yeterliliklerde dikkate alınarak ulusal yeterlilikler çerçevesi belirlenmeli ve bu yeterlilikler gerektiğinde güncellenebilmelidir.
- Kalite güvence sistemi kapsamında yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi süreci iç ve dış kalite güvence sistemi olarak iki boyutlu olarak planlanmalı ve yükseköğretim kurumlarına öz değerlendirme ve süreç izleme imkânı sunulmalıdır.
- Kalite güvence süreçlerine öğrenci katılımı sağlanmalı var ise katılım düzeyinin artırılmasına yönelik yeni uygulamalar geliştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ASQ (2021). *Quality Glossary*. 23 Temmuz 2021 tarihinde <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary> adresinden erişilmiştir.
- AQA (2021a). WhatWe Do.23 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.aqa.ac.nz/about-us/mission-terms-of-reference> adresinden erişilmiştir.
- AQA (2021b). Academic Quality Agency for New Zealand Universities. 23 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.aqa.ac.nz/> adresinden erişilmiştir.
- Bayirli, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1103-1131.
- Çalışkan, A. (2019). Kalite güvence politikaları ve uygulamaları. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin Yönetimi* (ss. 129-160). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Işıқтаş, S. (2017). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Hiperlink Eğitim İletişim Yayıncılık.
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 411-418.
- New Zeland Immigration (2021). What is NZQA and how do I contact them?.27 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.immigration.govt.nz/knowledgebase/kb-question/kb-question-1199> adresinden erişilmiştir.
- Özçiçek, Y.,& Karaca, A. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon: Mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Resmi Gazete. (2018).Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. 27 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-16.htm> adresinden erişilmiştir.

- Singapore Education. (2021). 1 Ağustos tarihinde <https://www.singaporeeducation.info/education-system/accrediting-agencies.html> adresinden erişilmiştir.
- Sipahi Mencet, D. (2019). *Yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye ilişkinnitel bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- THE World University Rankings. (2021). *THE Dünya Üniversiteler Sıralaması 2022*. 15 Eylül 2021 tarihinde [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats) adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Büyük Türkçe Sözlük*. 24 Temmuz 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Uludağ, G., Bora, M., & Çatal, S. (2021). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sistemi ve öğrenci katılımının önemi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Universities-nz. (2021a). 1 Ağustos tarihinde <https://www.universitiesnz.ac.nz/quality-assurance> adresinden erişilmiştir.
- Universities-nz. (2021b). Programme approval and accreditation / CUAP.1 Ağustos tarihinde <https://www.universitiesnz.ac.nz/quality-assurance/programme-approval-and-accreditation-cuap> adresinden erişilmiştir.
- Universities-nz. (2021c). New Zealand Qualifications Framework. 1 Ağustos 2021 tarihinde <https://www.universitiesnz.ac.nz/quality-assurance/new-zealand-qualifications-framework-nzqf> adresinden erişilmiştir.
- Utuka, G. (2012). *Quality assurance in higher education: comparative analysis of provisions and practices in Ghana and New Zealand*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Victoria Üniversitesi, Wellington.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151-168.
- YÖKAK. (2021a). Yükseköğretim Kalite Kurulu Hakkımızda.25 Temmuz 2021 tarihinde <https://yokak.gov.tr/hakkinda> adresinden erişilmiştir.
- YÖKAK. (2021b).Kurumsal Akreditasyon Programı Nedir?.27 Temmuz 2021 tarihinde <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir> adresinden erişilmiştir.

---

# RESMİ İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDAKİ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME (KKTC ÖRNEĞİ)

---

*Mine BAHÇECİ<sup>7</sup>, Ahmet Münir ACUNER<sup>8</sup>*

## ÖZET

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta, okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli açısından, okul yönetiminin en sık yaşadığı güçlükleri, okulun yönetilmesi ile ilgili gereksinimleri, okulun yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunları ve okulun yönetimini geliştirmek adına önerileri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, 17 Mart- 16 Nisan 2021 tarihleri arasında, Nitel araştırma yöntemlerinden; durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, gönüllü örnekleme, amaçlı örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemede çalışma amacının içerdiği deneyimlere yönelik ortak görüş ya da paylaşılan durumun belirlenmesine ilişkin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak KKTC ilköğretim (1-5.sınıflar) resmi okullarından toplam beş okul, Ortaöğretim (6-12. sınıflar) resmi okullarından ise toplam altı okul alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle, çalışmaya gönüllü olarak katılma onayını veren ve çalışma çerçevesindeki kurumlarda aktif olarak çalışan/ kurumun hizmetinden yararlanan, Yönetici (3), Öğretmen (11), Öğrenci (Ortaöğretim öğrencileri) (6) ve Veli (7)' den oluşmuş toplam 27 kişi alınmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma amacına uygun olarak geliştirilmiş yarı yapılandırılmış formun kılavuzluğunda veriler toplanmıştır. Formda yer alan soruların açıklığı çalışma amacına uygunluğu gibi yönlerden incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulanmadan önce iki eğitim bilimleri uzmanının görüşüne sunulmuş ve son şekli verilmiştir. Veriler katılımcıların yüz yüze görüşme isteğini kabul etmemeleri gerekçesi ile çevrimiçi olarak görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Elde edilen veriler tema analizi ve sayı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler deşifre edilerek, her alt soruyu temsil eden 'Okul Yönetimi Sorunları', 'Yönetimin gereksinimleri', 'Sorun çözüme çalışmaları' ve 'Yönetime Öneriler' olarak toplam dört tema altında alt temalar düzenlenmiştir. Tema ve alt temalar, katılımcıların ilköğretim ve ortaöğretim kurumuna ilişkin görüşlerine göre çetele listeleri ile görselleştirilerek incelenmesi sağlanmıştır. Ortak görüşlerin bulunmasına ilişkin elde edilen ortaöğretim ve ilköğretime yönelik görüşlere ait çetele listeleri her tema için karşılaştırılıp benzer görüşlerin saptanması sağlanmıştır. Araştırmanın yapısal geçerliliğine ilişkin veri kaynağı çeşitlemesi uygulanarak bulguların güvenilirliğinin teyidi yapılmıştır. İç geçerliliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen ortak bulgular ve sonuçlar veri analizinde ifade edilmiştir. Dış geçerliliğe yönelik bulguların genellemesinin yapılabileceği alan tanımlanıp açıklanmıştır. Güvenirliğe ilişkin ise alınan yanıtlar yeniden katılımcıya ifade edilerek onaylatılmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretimde 'Okul yönetiminin sorunları' temasına ilişkin her iki kurum

---

<sup>7</sup> Dr., Kıbrıs İlim Üniversitesi, mnbahceci@gmail.com

<sup>8</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kıbrıs İlim Üniversitesi, ahmetmacuner@gmail.com

kapsamındaki benzer ifade edilen sorunlarla ilgili görüşler; maddi sıkıntılar, okulun fiziksel yapı yetersizlikleri, iletişim sorunları, öğretmen eksikliği, atölye ihtiyacının karşılanmaması, malzeme eksikliği görüşleri saptanmıştır. ‘Yönetimin gereksinimleri’ temasına ilişkin her iki kurumla ilgili en çok ifade edilen; her boyutta iletişim ve işbirliğinin gerekliliği, öğretmen sayısının, bütçe, alt yapı ve fiziki koşullarının düzeltilmesi ve güncel donanımlı, adil, bilgili, çözüm odaklı, insafı olan, tarafsız yöneticilerin olması görüşleridir. İlköğretim ve Ortaöğretime ilişkin ‘Sorun Çözme Çalışmaları’ temasına ilişkin her iki kurum açısından ortak görüşler; sorun çözme çalışmalarının olmadığı ifadesi, toplantıların yapıldığı, bakanlıkla görüşmenin sağlandığı, sponsor bulma, bağış toplama, maddi kaynak için etkinlik düzenlemenin yapıldığı ve okul-aile birliği ile yardımlaşmanın sağlandığı, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen-veli seminerlerinin düzenlendiği ifade edilmiştir. Her iki kurum açısından “Yönetime öneriler” temasına ilişkin ise görüşler; okul-aile birlikleri ile çalışılmasının sağlanması, yönetimin donanım olarak güncellenmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Donanım olarak ise; yeniliklere açık olan, teknolojiyi en iyi şekilde kullanan, empati kuran, inisiyatif alabilen, liyakate önem veren, adil davranan, okulun farkında olan, özverili, çağa uygun kurallar koyabilen, öğrencilerin kendileri haricinde eğitim aldıkları ortama da özen gösteren bir yapıya sahip yöneticileri ifade ettikleri saptanmıştır.

Yapılmış bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs’ta resmi ilk ve ortaöğretim okullarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları hakkındaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ve çözüm önerileri incelenmiştir. Okul yönetimi sorunları ile ilgili çalışmakta olan kişi ve/veya kurumlara bu çalışma örnek olabilir. Sorunların tanınmasında ve çözümünde destek sağlayabilir.

**Anahtar kelimeler:** Kuzey Kıbrıs, İlköğretim, Ortaöğretim, Okul Yönetimi, Sorunlar

## **AN EVALUATION OF THE PROBLEMS FACED IN PUBLIC PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS AND THE OPINIONS OF ADMINISTRATORS, TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS REGARDING SOLUTIONS (AN EXAMPLE FROM TRNC-TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS)**

### **ABSTRACT**

This study was carried out in Northern Cyprus to identify the difficulties most frequently faced by school administrators, teachers, students and parents and to define related needs, as well as to set forth recommendations as to how school administrations can be reinforced in the management of these problems.

It was conducted over the period March 17 - April 16, 2021 in case study design, one of the methods of qualitative research. The study group was created by way of the techniques of convenience sampling, volunteer sampling and purposive sampling. In using purposive sampling, the method of maximum variation sampling was employed to identify common views or shared situations related to experiences in the context of the purpose of the study. A selection was made of a total of five public schools from the TRNC Primary School system (grades 1-5) and a total of six schools from the public Secondary Schools (grades 6-10). Using the maximum variation sampling method, a total of 27 individuals who consented to volunteer for the study and were actively working at or were benefiting from the services of the schools included in the research were recruited into the study: 3 Administrators, 11 Teachers, 6 Secondary School Students, and 7 Parents. Data were collected with a semi-structured questionnaire drawn up by the researcher in line with the purpose

of the study. Before implementing the questionnaire, it was first reviewed by two experts in education for consistency with the objective of the study and then revised according to their comments. Because the participants did not wish to hold face-to-face interviews, the data were obtained through online discussions.

All data were assessed with thematic and numerical analysis. Data were transcribed and then organized as sub-themes that were related to a total of four main themes: "Problems of the School Administration," "Needs of the Administration," "Problem-solving Efforts," and "Recommendations to the Administration." The themes and sub-themes were put into visual form as a tally list that changed as the views related to the primary and secondary schools were collected. The tally lists containing the statements made about the primary and secondary schools made it possible to identify and compile common opinions and make comparisons under each theme. The study's construct validity was confirmed through an analysis of data variance, thus verifying the reliability of the findings. Common findings and results obtained from different data sources for internal validity were provided in the data analysis. The areas for which results could be generalized for external validity were defined and explained. The responses received pertaining to reliability were repeated back to the participant for confirmation.

The problems commonly and similarly voiced by the participants regarding primary and secondary education under the theme of "Problems of the School Administration" were financial difficulties, the school's physical inadequacies, communication problems, the shortage of teachers, lack of sufficient workshops, and lack of materials. The most frequently mentioned needs for both types of schools were the need for communication and cooperation at all levels, the need for improvements in the number of teachers, budgets, infrastructure and physical conditions, and the need for administrators who keep up with current developments, are fair, knowledgeable, solution-oriented, have a conscience and are impartial. In the context of the theme of "Problem-solving Efforts," the common views regarding primary and secondary education were that there were no problem-solving efforts made at the schools, but that meetings were being held, discussions were held with the Ministry, activities were organized that included finding sponsorships, collecting donations, and seeking financial resources, there were collaborations with the parents-teachers' associations, in-house training, and parent-teacher seminars. The common opinions regarding both types of facility under the theme of "Recommendations to the Administrations" were the recommendation that there should be more cooperation with the parent-teacher associations and that administrations should be required to keep their supplies and equipment up to date. By this the statements referred to the desire to have a school with administrators that were open to innovation, used technology in the most efficient way, practiced empathy, taking initiative, valuing merit, fairness, school-awareness, selflessness, adopting rules and regulations that reflected contemporary values, and educating their students in having respect for themselves and for their school.

This study was carried out to review the problems faced in the public primary and secondary schools of Northern Cyprus and to analyze the solutions and recommendations suggested by administrators, teachers, students, and parents. The research may provide an example for persons and/or institutions that are working to ameliorate the problems of school administrations. It may provide support in identifying problems and finding solutions.

**Keywords:** Northern Cyprus, Primary School, Secondary School, School Administration, Problems

## GİRİŞ

Günümüzde okulların yönetimi, gün geçtikçe değişmekte ve gelişmekte, yaşadıkları sorunlar ise karmaşıklaşmaktadır (Şahin, 2019:1). Okul yönetimi sorunlarını belirlemeye ilişkin yapılan 2017 ve sonrası birçok çalışmada yaygın olarak, yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Ancak eğitim hizmetini doğrudan deneyimleyen öğrenci görüşlerine ve çocuğu kadar sorunları bizzat yaşayan veli görüşlerine nadir yer verilmektedir (Dağlı ve Han, 2017:108; Boztuğ ve Akyol, 2017:74; Özdoğru, 2021:68)

Okulların etkili olması üzerinde öğretmenler, önemli bir yere sahiptir (Nefayat, 2019:1). Bununla birlikte okulda yaşanan sorunların farklı ve çeşitli bakış açıları ile tanımlanması gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli açısından, okul yönetiminin en sık yaşadığı güçlükleri, okulun yönetilmesi ile ilgili gereksinimleri, okulun yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunları ve okulun yönetimini geliştirmek adına önerileri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

### ***Çalışmada, özellikle şu dört soruya cevap aranmıştır:***

1. Okul yönetiminin en sık yaşadığı güçlükler nelerdir?
2. Sizce bulunduğunuz okulun "Okul Yönetimi" ile ilgili nelere ihtiyacı bulunmaktadır?
3. Okuldaki "Okul Yönetimi Süreci Sorunlarını" ortadan kaldırmak için yapılan mevcut çalışmalar nelerdir?
4. Okul yönetimini geliştirmek için neler önerirsiniz?

## YÖNTEM

**Araştırmanın deseni;** Çalışma, 17 Mart- 16 Nisan 2021 tarihleri arasında nitel araştırma yöntemlerinden; durum çalışmalarına ilişkin, Uçan (2019)'ın, 'Derinlemesine ve birçok açıdan bir odak noktasının incelenmesine imkân verir.' ifadesi ile belirttiği durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir.

**Çalışma grubu ve seçimi;** Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, gönüllü örnekleme, amaçlı örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemede çalışma amacının içerdiği deneyimlere yönelik ortak görüş ya da paylaşılan durumun belirlenmesine ilişkin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmaya KKTC İlköğretim (1-5.sınıflar) Devlet okullarından toplam beş okul, Ortaöğretim<sup>1</sup> (6-12. sınıflar) Devlet okullarından ise toplam altı okul alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile çalışmaya gönüllü olarak katılma onayını vererek katılma isteğinde bulunmuş ve çalışma çerçevesindeki kurumlarda aktif olarak çalışan/ kurumun hizmetinden yararlanan, Yönetici-Müdür ve Müdür yardımcısı (3), Öğretmen (11), Öğrenci/Talebe<sup>2</sup> (Ortaöğretim öğrencileri) (6) ve Veli (7)' den oluşmuş toplam 27 kişi alınmıştır.

**Çalışmaya alım kriterleri;** gönüllü olarak katılma onayını vermek, çalışma çerçevesindeki kurumlarda aktif olarak çalışan/ kurumun hizmetinden yararlanan kişiler olmak. Katılımcıların her birine bulunduğu eğitim kurumundaki pozisyonu dikkate alınarak; **Yönetici 1 (Y1), Yönetici 2 (Y2), Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2), Talebe 1 (T1), Talebe (T2), Veli 1 (V1) ve Veli 2 (V2)** olarak numara verilerek verileri sunulmuştur. Çalışma grubu ve kurumlar, Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

**Verilerin toplanması;** Araştırmacı tarafından çalışma amacına uygun olarak geliştirilmiş yarı yapılandırılmış formun kılavuzluğunda toplanmıştır. Formda yer alan soruların açıklığı çalışma amacına uygunluğu gibi yönlerden incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulanmadan önce iki eğitim bilimlileri uzmanının görüşüne sunulmuş ve son şekli verilmiştir. Veriler katılımcıların yüz yüze görüşme isteğini kabul etmemeleri gerekçesi ile çevrimiçi görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

1. 68/1989 İlköğretim Dairesi (Kuruluş, Görev Ve Çalışma Esasları) Yasası’na (MEBNET, 2021)
2. Talebe; Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğrenci kelimesi ile eş anlam taşımaktadır ([https://sozluk.gov.tr/.](https://sozluk.gov.tr/)) Çalışmanın öğretmen katılımcılarının numaralama ile sunumu açısından karışmaması için kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların özellikleri

	Katılımcı	Kurumdaki Görevi ve Sorumlu olduğu sınıf	Kurum Adı	Bölge
1.	V1	Veli (Anne, 3.sınıf çocuk)	Necati Taşkın İlkokulu	Lefkoşa
2.	V2	Veli (Baba, 5.sınıf çocuk)	Gönyeli İlkokulu	Lefkoşa
3.	Ö1	Öğretmen (3. Sınıf)	Necati Taşkın İlkokulu	Lefkoşa
4.	Ö2	Öğretmen (2. Sınıf)	Necati Taşkın İlkokulu	Lefkoşa
5.	Y1	Müdür Muavini (Tüm okul)	Necati Taşkın İlkokulu	Lefkoşa
6.	Ö3	Öğretmen (5. Sınıf)	Necati Taşkın İlkokulu	Lefkoşa
7.	V3	Veli (Baba, 4. Sınıf çocuk)	9 Eylül İlkokulu	Lefkoşa
8.	Ö4	Öğretmen (3. Sınıf)	9 Eylül İlkokulu	Lefkoşa
9.	Y2	Müdür (Tüm okul)	Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	Lefkoşa
10.	Y3	Müdür Muavini (Tüm okul)	Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	Lefkoşa
11.	Ö5	Öğretmen (Müzik Branşı)	Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	Lefkoşa
12.	Ö6	Öğretmen (3. Sınıf)	9 Eylül İlkokulu	Lefkoşa
13.	V4	Veli (Anne, 4.sınıf çocuk)	9 Eylül İlkokulu	Lefkoşa
14.	Ö7	Öğretmen (5. Sınıf)	Gönyeli ilkokulu	Lefkoşa
15.	Ö8	Öğretmen (1. Sınıf)	Gönyeli İlkokulu	Lefkoşa
16.	V5	Veli (Anne, 4.sınıf çocuk)	Yeşilyurt İlkokulu	Lefke
17.	V6	Veli (Anne, 6. Sınıf çocuk)	Bayraktar Ortaokulu	Lefkoşa
18.	Ö9	Öğretmen (İngilizce Branş)	Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	Lefkoşa
19.	Ö10	Öğretmen (Giyim Branş)	Atatürk Meslek Lisesi	Lefkoşa



20	T1	Talebe (10. Sınıf)	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Lefkoşa
21.	T2	Talebe (10. Sınıf)	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Lefkoşa
22.	T3	Talebe (10. Sınıf)	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Lefkoşa
23.	T4	Talebe (6. Sınıf)	Bayraktar Ortaokulu	Lefkoşa
24.	T5	Talebe (7. Sınıf)	Oğuz Veli Ortaokulu	Girne
25.	Ö11	Öğretmen (Çocuk Gelişimi)	Atatürk Meslek Lisesi	Lefkoşa
26.	T6	Talebe (12. Sınıf)	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Lefkoşa
27.	V7	Veli (Anne, 10.sınıf çocuk)	19 Mayıs Türk Maarif Koleji	Girne

**Verilerin analizi ve değerlendirilmesi;** elde edilen veriler tema analizi ve sayı olarak değerlendirilmiştir. Günbayı (2019) Tema Analizi'ni; yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin bağlamsal anlamda üst temalar altında kategori ve alt temalara ayrılarak analiz edilmesidir. Araştırılan olgu ile ilgili geçen söz konusu analizin sunulmasında istenirse, katılımcıların hangi üst tema, kategori ve alt tema altında görüş bildirdiğinin bir çetele tablosunun oluşturulması ile tematik olarak verilebileceği şeklinde tanımlanmaktadır.

Tema oluşturulmasına ilişkin Saban ve Sarıçelik (2018)'in çalışmasında sözü geçen alt sorular çerçevesinde oluşturulması tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler deşifre edilerek, her alt soruyu temsil eden '*Okul Yönetimi Sorunları*', '*Yönetimin gereksinimleri*', '*Sorun çözüme çalışmaları*' ve '*Yönetime Öneriler*' olarak toplam dört tema altında düzenlenmiştir.

Temalar, katılımcıların ilköğretim ve ortaöğretim kurumuna ilişkin görüşlerine göre çetele listeleri ile görselleştirilerek incelenmesi sağlanmıştır. Ortak görüşlerin bulunmasına ilişkin elde edilen ortaöğretim ve ilköğretime yönelik görüşlere ait çetele listeleri her tema için karşılaştırılıp benzer görüşlerin saptanması sağlanmıştır.

**Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği;** Akar (2019)'ın durum çalışmalarındaki geçerlilik ve güvenirliliğe yönelik açıklamalarından yararlanılmıştır. Bu açıklamalara göre nitel desendeki durum çalışmalarının geçerlilik ve güvenirlilik durumu; yapısal geçerliliği, iç geçerliliği (inandırıcılık), dış geçerliliği (aktarılabirlik) ve güvenirliliği (tutarlılık) dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Akar, 2019:161-163).

Araştırmanın yapısal geçerliliğine ilişkin veri kaynağı çeşitlemesi uygulanarak bulguların güvenirliliğinin teyidi yapılmıştır. İç geçerliliğine ilişkin farklı veri kaynaklarından elde edilen ortak bulgular ve sonuçlar veri analizinde ifade edilmiştir. Dış geçerliliğe yönelik bulguların genellemesinin yapılabileceği alan tanımlanıp açıklanmıştır. Güvenirliliğe ilişkin ise alınan yanıtlar yeniden katılımcıya ifade edilerek onaylatılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular, çalışmanın amacına ilişkin alt soruları bağlamında oluşturulmuş '*Sorunlar*', '*Gereksinimler*', '*Sorun çözme çalışmaları*' ve '*Yönetime Öneriler*' başlıklarından oluşan dört tema altında, katılımcıların ilköğretim ve ortaöğretim kurumuna ilişkin görüşlerine göre çetele listelerinin tablo şeklinde sunulması olarak verilmiştir.

**1.'Sorunlar' Teması;**

1.a. 'Okul Yönetiminin sık karşılaştığı sorunlara ilişkin, İlköğretim kurumu kapsamındaki görüşler Tablo. 2'de, görüldüğü gibidir.

**Tablo 2.** ‘Okul yönetiminin sık karşılaştığı sorunlara ilişkin elde edilen ilköğretime ilişkin görüşler

SORUNLAR	V1	V2	Ö1	Ö2	Y1	Ö3	V3	Ö4	Y2	Y3	Ö5	Ö6	V4	Ö7	Ö8	V5	Sayı
1 Maddi olanak yetersizliği (Bütçe bulma/sağlama sorunları)	?		?	?	?				?	?							6
2 Teknolojik donanım kısıtlılıkları (İnternet bağlantısı yetersizliği)		?								?							2
3 Alt yapı eksikliği (fiziksel yetersizlikler)				?										?			2
4 - Öğretmenler arası iletişimsizlik - Öğretmen-öğrenci iletişim sorunları - Öğretmen-veli iletişim sorunları - Farklı veli görüşleri (İdareden farklı beklentileri) - Okul, öğretmen, veli, müdür işbirliği Yetersizliği				?								?	?			?	7
5 Malzeme yetersizliği							?										1
6 Bakanlığın her yıl iletilen okulun aynı sorunlarını çözmediği								?									1
7 Okul-Aile Birliği yetersizliği									?								1
8 Müdür yetkilerinin azlığı									?								1
9 Ulaşım sorunu																?	1
10 Öğretmen eksikliği																?	1

İlköğretimde **Maddi yetersizlikler** (V1, Ö1,Ö2,Y1,Y2,Y3) ve **İletişim sorunları** (Ö2, Ö3,Ö5,Ö6,V4,Ö8) diğer sorunlara göre en çok başı çeken sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunlara yönelik “Okul ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bütçe bulma ve sağlamada okul yönetimi güçlükler yaşamaktadırlar (Ö1)” ve “Öğretmen ve veli arasındaki iletişimdeki bir takım aksamalar yönetime güçlük yaratmaktadır (V4)” ifadeleri örnek gösterilebilir.

**Tablo 3.** ‘Okul yönetiminin sık karşılaştığı sorunlara ilişkin elde edilen ortaöğretime ilişkin görüşler

SORUNLAR	V6	Ö9	Ö10	T1	T2	T3	T4	T5	Ö11	T6	V7	Sayı
1. Okul giderleri ve masraflar (Maddi sıkıntılar)	?		?			?			?		?	5
2. Öğrencilerin şahsi sorunları	?											1
3. İletişim gücü		?										1
4. Atölye ihtiyaçlarının karşılanmaması			?						?			2
5. Disiplini sağlayamama (Öğrenciye konulan kuralların kontrol devamsızlığı)				?	?							2
6. Fiziki yetersizlikler (Okul binası bakımsız, sıradan)						?						1
7. Öğretmen azlığı							?				?	2
8. Hizmetli sayı yetersizliği								?				1
9. Bilmiyorum										?		1

1.b. Okul yönetiminin sık karşılaştığı sorunlara ilişkin elde edilen ortaöğretime ilişkin görüşler; Tablo 3.’te görüldüğü gibidir. Ortaöğretim kurumlarında okul yönetiminin en sık karşılaştığı sorunlar içerisinde ilk başta **“Maddi sıkıntılar”** gelmektedir. Buna ilişkin bir öğrencinin (T3) *“ Okul yönetimi maddi kaynak yetersizliği yaşamaktadır....Teknolojik eksiklikleri bulunmaktadır.”* ifadesi örnek gösterilebilir.

Her iki kurum kapsamındaki görüşlerden benzer ifade edilen sorunlarla ilgili görüşler şunlardır; 1.Maddi sıkıntılar, 2. Okulun fiziksel yapı yetersizlikleri, 3. İletişim sorunları, 4. Öğretmen eksikliği, 5.Atölye ihtiyacının karşılanmaması, malzeme eksikliğidir.

## **2.’Gereksinimler’ Teması;**

2.a ‘Yönetimin gereksinimleri’ temasına ilişkin İLKÖĞRETİM’e ilişkin görüşler Tablo 4’te görüldüğü gibidir.

**Tablo 4.** Yönetimin gereksinimleri’ temasına ilişkin ilköğretime ilişkin görüşler

GEREKSİNİMLER	V1	V2	Ö1	Ö2	Y1	Ö3	V3	Ö4	Y2	Y3	Ö5	Ö6	V4	Ö7	Ö8	V5	Sayı
1 Müdür, öğretmen, öğrenci, veli iletişimi	?																
Bakanlığın okul yönetimi ile daimi işbirliği									?								
Bakanlığın yönetimden beklentilerinin artması									?								6
Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi												?	?				
Sağlıklı iletişim															?		
2 Alt yapı		?															3
Okulda toplantı odasının olması				?													
Sınıf								?									
3 Bilmiyorum			?		?												2
4 Okul yönetimini anlayan yönetici*				?													1
5 Tarafsızlık						?											1
6 Bütçe (Maddi kaynak)						?	?			?							4
Bakanlığın yıllık maddi kaynak desteği									?								
7 Denetim						?											1
8 Hizmetli, teknik eleman							?										1
9 Teknolojik donanım										?							1
10 Öğretmen										?							1
11 Planlama											?						2
Düzenli çalışma programları															?		
12 Ailelere bilgilendirme toplantısı															?		1
13. Düzgün bir eğitim politikası																?	1

\*Yöneticinin; adil, bilgili, çözüm odaklı, eğitimli yönetici olması (Ö2)

İlköğretim kurumunda Yönetimin ihtiyaçları olarak en çok ‘İletişim ve İşbirliği’, ‘Maddi kaynak’ ve ‘Alt yapı’ ihtiyacı olduğu saptanmıştır. “Okul yönetiminin müdür, öğretmen, öğrenci ve veli iletişimine ihtiyacı vardır (V1)” olarak belirtilen bir veli ifadesi örnek gösterilebilir.

**2.b. Ortaöğretime ilişkin yönetimin gereksinimleri ile ilgili görüşler Tablo. 5'te görüldüğü gibidir.**

**Tablo 5.** Yönetimin sorun çözümü için gereksinimlerine ilişkin ortaöğretime yönelik görüşler

GEREKSİNİMLER	V6	Ö9	Ö10	T1	T2	T3	T4	T5	Ö1	T6	V	Sayı
									1		7	
1 Psikolojik destek, psikolog	?						?					2
2 İşbirliği ile çalışma		?										1
3 Yönetimin imkanlarının tam olması			?						?			2
4 -Öğrencilere kolay basit disiplin kurallarının konulması				?	?							
- Öğrencilerin saygısı ve güveni				?								4
- Öğrencileri takibi, tanınması					?							
5 Duvarları boyatması, temiz masaların getirtilmesi						?			?			2
Gerekli ekipman, araç-gereç												
6 İnsaf										?		1
7 Öğretmen											?	1
8 Bütçe											?	1

Ortaöğretim kurumlarındaki yönetimin ise, en çok '**Öğrenci saygı ve güvenine, öğrencisini tanımaya, psikolojik desteğe, imkânlarının artırılmasına ve fiziki koşullarının düzeltilmesine**' ihtiyacı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden birinin (T1)' *....öğrencilerin saygısını ve güvenini kazanmaya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum*" ifadesi dikkat çekicidir.

Her iki kuruma ilişkin ifade edilen okul yönetiminin ortak ihtiyaçları şunlardır; her boyutta iletişim ve işbirliği, öğretmen, bütçe, alt yapı ve fiziki koşullarının düzeltilmesine, güncel donanımlı, adil, bilgili, çözüm odaklı, insafı olan, tarafsız yöneticiye gereksinim vardır.

**3.'Sorun Çözme Çalışmaları' Teması;**

3.a. 'Sorun çözme çalışmaları' temasına ilişkin ilköğretime ilişkin görüşler

**Tablo 6.** ‘Sorun çözüme çalışmaları’ temasına ilişkin ilköğretime ilişkin görüşler

SORUN ÇÖZME ÇALIŞMALARI	V1	V2	Ö1	Ö2	Y1	Ö3	V3	Ö4	Y2	Y3	Ö5	Ö6	V4	Ö7	Ö8	V5	Sayı
1. Veli Toplantıları	?																
Öğretmen toplantıları			?	?	?										?		
İlkokul müdürleri toplantısı				?													10
Okul-aile birliği toplantıları				?													
Bakanlık ile görüşme toplantı							?		?								
Yönetimle toplantı															?		
2. Düzenli eğitim		?															1
3. Hiçbir fikrim yok						?											1
4. Okul aile birliği ile yardımlaşma								?								?	2
5. Sorunlarla ilgili kollar oluşturulması											?						1
6. Telefonla görüşme yapma												?	?				2
7. Ne yazık ki çalışma yok														?			1
8. Maddi kaynak için etkinlikler										?							1
9. İhtiyaçlı öğrenci için sponsor bulma										?							1
10. Müdürlerin kendi yöntemleri									?								1

İlköğretime ilişkin Yönetimin sorun çözüme çalışmaları temasına ilişkin Tablo 6.’da görüldüğü gibi **“Toplantıların yapılması”** görüşünün en sık belirtildiği saptanmıştır. Ö8’in *“Yönetim ve öğretmenlerle toplantılar düzenleniyor ve var olan sorunlar saptanıp gereken belirleniyor”* ifadesi örnek gösterilebilir.

3.b. Ortaöğretime ilişkin yönetimin sorun çözüme çalışmalarına ilişkin görüşler Tablo.7’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 7.** ‘Yönetimin sorun çözme çalışmaları’ temasına ilişkin ortaöğretim kurumu kapsamında görüşler

SORUN ÇÖZME ÇALIŞMALARI	V6	Ö9	Ö10	T1	T2	T3	T4	T5	Ö11	T6	V7	Sayı
1. Öğretmen-veli semineri Hizmet içi eğitim	?	?										2
2. Tüm muavinlere sınıfların bölünmesi Muavinlerle düzenli toplantı yapılması			?						?			3
3. Yoktur. Yapılmıyor				?	?	?	?			?		5
4. Bağış toplamak								?				1
5. Okul aile birliği oluşturmak											?	1
6. Bakanlıkla görüşmek											?	1

Ortaöğretim kurumu açısından yönetimin bir sorun çözme çalışmasının olmadığı görüşünün yoğun olarak yer aldığı Tablo 7’de, bir ortaokul öğrencisi **“Böyle bir şey yapılmıyor (T4).”** ifadesi ile farklı okullarda bulunan öğrencilerin de aynı görüşü bildirmeleri, yönetimin sorun çözme ile ilgili yapmakta olduğu çalışmalardan haberdar olmadıklarını düşündürmüştür.

Her iki kurum açısından Yönetimin sorun çözme çalışmalarına ilişkin ortak görüşler şunlardır; sorun çözme çalışmaları yoktur, toplantıların yapılması, bakanlıkla görüşme, sponsor bulma, bağış toplama, maddi kaynak için etkinlik, okul-aile birliği ile yardımlaşma, hizmet içi eğitim, öğretmen-veli semineri

**4. ‘Yönetime Öneriler’ teması;** 4. a. ‘Yönetime Öneriler’ temasına ilişkin ilköğretime ilişkin görüşler Tablo. 8’de, görüldüğü gibidir.



**Tablo 8.** ‘Yönetime öneriler’ temasına ilişkin ilköğretim kurumu açısından görüşler

ÖNERİLER	V1	V2	Ö1	Ö2	Y1	Ö3	V3	Ö4	Y2	Y3	Ö5	Ö6	V4	Ö7	Ö8	V5	S
1 Daha fazla iletişim Güçlü bir iletişim İkna gücü, otorite sağlama	?			?										?			5
2 Her alanda aktif yönetim		?														?	2
3 Müdürlerin daha çok inisiyatif alması			?		?												2
4 -Okul yönetim kadrosunun güncellenmesi (kursa katılım) - Akademik eğitim almaları -Hizmet içi eğitim almaları				?								?	?	?	?	?	6
5 Yönetimin teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilmesi				?													1
6. Adil davranış Okulda olanlarla ilgili farkındalık						?											2
7. Denetimi gerçekleştirme						?		?									2
8. Maddi kaynak							?		?								2
9. Öğretim materyali sağlama							?										1
10 Hizmetli istihdamı							?										1
11 Müdür yetkilerinin artırılması									?								1
12 Devletin eğitime daha çok yatırım yapması										?							1
13 Okul-aile birliklerinin daha fazla çalışması										?							1
14 Velilerin katkısının sağlanması										?							1
15 Yönetimin planlı, programlı düzgün yapılması											?						1
16 Müdürlerin Liyakat’ın önemini anlamaları														?			1
17 Yönetimin yeniliklere açık olması															?	?	2

İlköğretim kurumu açısından yönetime en çok **“okul yönetim kadrosunun eğitimlerle donanımının güncellenmesi”**, **“daha fazla güçlü iletişimin sağlanması”**nın önerildiği saptanmıştır. Öğretmen katılımcılardan birinin, *“Okul yönetim kadrosu kendini devamlı geliştirmeli.....iyi bir bir teknoloji okur yazarı olmalı.. (Ö2)”* ifadesi bu önerilere örnek olabilir.

4. b. Ortaöğretime ilişkin yönetime öneriler temasına ilişkin görüşler Tablo.9’da görüldüğü gibidir.

**Tablo 9.** ‘Yönetime öneriler’ temasına ilişkin ortaöğretim kurumu açısından görüşler

ÖNERİLER	V6	Ö9	Ö10	T1	T2	T3	T4	T5	Ö11	T6	V7	Sayı
1. Psikolojik danışmanın sağlanması	?											1
2. Yönetime güncellenme seminerleri yapılması	?											1
3. Memnunum. Sorumluluklarını bilen yönetimim var.		?							?			3
4. Öğrencilerin dış görünüşü yerine okulun bina temizlik ve hijyenine özen gösterebilirler				?								1
5. Öğrenciye yönelik kuralların çağa uygun konulması				?								1
6. -Öğrencilerle daha iyi iletişim -Öğrenci fikirlerinin de dinlenilmesi -Öğrenci kaynaklı sorunların öğrenci ile çözülmesi -Öğrencinin derse odaklanması için anlayış					?							4
7. Özverili ve çalışma saatinde esnek olmaları									?			1
8. Empati										?		1
9. Aile birliği ile çalışmak											?	1

Ortaöğretim kurumu açısından ise yönetime en çok “öğrencilerle daha iyi iletişim kurulması” ’nın önerildiği saptanmıştır. Bir lise öğrencisi “Bizim fikirlerimizi daha çok dinleyebilirler. Okulda yaşadığımız sorunları bize de fikirlerimiz sorularak daha kolay çözebileceklerini düşünüyorum (T3).” ifadesi örnek gösterilebilir. Buna karşın yönetiminin sorumluluklarını bilmekte olduğu ve memnun olduğu görüşünün de ifade edildiği saptanmıştır. “Okul yönetiminden memnunum... (Ö9), Sorumluluklarını bilen bir yönetime sahibiz zaten....(Ö11)” ifadeleri memnunluk ile ilgili görüşlere örnek gösterilebilir.

Her iki kurum açısından ortak olan yönetime önerilerle ilgili görüşler şunlardır; Okul-aile birlikleri ile çalışılması ve yönetimin donanım olarak güncellenmesi (Yeniliklere açık olan, teknolojiyi en iyi şekilde kullanan, empati kuran, inisiyatif alabilen, liyakate önem veren, adil davranan, okulun farkında olan, özverili, çağa uygun kurallar koyabilen, öğrencilerin kendileri haricinde eğitim aldıkları ortama da özen gösteren).

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılmış bu çalışmada, KKTC’de örgün eğitim veren bazı ilköğretim, ortaöğretim Devlet okullarında çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin, bu okullarda okumakta olan öğrencilerin ve söz konusu okullarda çocuğu bulunan velilerin okul yönetimine yönelik algıladıkları görüşleri ve çözüm önerileri incelenmiştir. Okul yönetimi sorunları ile ilgili çalışmakta olan kişi ve/veya kurumlara bu çalışma örnek olabilir. Sorunların tanınmasında ve çözümünde destek sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Akar, H. (2019). Durum Çalışması, A. Saban, A. Ersoy (Eds), içinde *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (1. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık, ss.140-177, ISBN 978-605-170-114-1.
- Boztuğ, Ö, Akyol, B. (2017). İlkokullarda Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Güvenliği (Aydın İli Efeler İlçesi Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1) , s.74-95. DOI: 10.30803/adusobed.309072.
- Dağlı, A, Han, B. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), s.108-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/31928/342117> adresinden 23.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Günbayı, İ. (2019). Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme, <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html> adresinden 23 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEBNET (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Sitesi). (2021). 68/1989 sayılı İLKÖĞRETİM DAİRESİ (KURULUŞ, GÖREV VE ÇALIŞMA ESASLARI) YASASI (39/1994;25/1997;79/2007 ve 9/2009 sayılı Yasalar ile değiştirilmiş ve birleştirilmiş şekliyle), Resmi Gazete Yayın: 28 Kasım 1989, Sayı: 117, <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/68-1989.pdf> adresinden 11.01.2021 tarihinde alınmıştır.

- Nefayaz, A. (2019). Yönetici, Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Devamsızlığının Eğitim Ve Yönetim Süreçlerine Etkileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara (Danışman: Ş. Çınkır).
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2 (1) , s. 68-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/60113/857887> adresinden 20.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 6(1), s. 225-252. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m
- Uçan, S. (2019). Durum Çalışması Araştırması, S. Şen, İ. Yıldırım (Eds), içinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, ss.227-248, ISBN 978-805-7846-34-1.

---

# EĞİTİM 4.0 TEMELİNDE TANIMLANAN YENİ ÖĞRETMENLİK YETKİNLİK ALANLARI

---

*Süleyman Davut GÖKER<sup>9</sup>*

## ÖZET

Nitelikli bir eğitim sistemi ile toplumlar, çağa uyum sağlamalarını kolaylaştıracak nitelikte ve donanımda bireyler yetiştirebilme olanağı bulabilmektedir. Nitelikli bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayan eğitim sistemlerinin en önemli yapı taşlarından birisi öğretmenlerdir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler eğitim sistemlerinde toplumda yer alan bireylere çağın gerektirdiği bilgileri aktarmada kilit görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda, toplumların küreselleşmeyle gelen değişikliklere uyum sağlama noktasında, çağı yakalayacak bireyleri yetiştirecek nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır. Toplumların ihtiyacının giderebilmesinde ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise en önemli faktörün nitelikli öğretmenler olduğu söylenebilir. Endüstri 4.0 ile başlatılan yeni öğrenme ortamları, dijital sınıflar, öğretmen ve denetmen yeterlik ve standartlarını yeniden belirlemeyi gerektirmektedir. Girişimci ve yenilikçi öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarına hazır haline getirilmeleri, onların profesyonel yardıma daha çok gereksinim duyacakları anlamına gelmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler değerlendirildiğinde; hizmet öncesi eğitimlerde öğretmenlere kazandırılan temel yetkinliklerin öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanmaları için tek başına yeterli olmadığı, önceden edinilen yetkinliklerin geliştirilmesi için düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde de tam anlamıyla başarı sağlanamadığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin anadil ile yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknoloji, sayısal becerilerle birlikte öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, girişimcilik ve yenilikçilik, kültürel farkındalık ve ifade becerileri gibi çeşitli becerileri de kazanmalarını temel almaktadır. Bu beceriler eşliğinde, öğretmenlerin hibrit eğitim uygulamaları, veri analizi ve yorumlama, dijital materyal hazırlama ve yapay zekâ uygulamaları, öz-yönlendirmeli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve mentorluk, koçluk uygulamaları alanında yeni yetkinlik alanlarını geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen yeterlilik ve yetkinlik alanları sürekli bir değişim baskısı altındadır ve günümüzde öğretmenin tek başına bu yeni yetkinlik alanlarına erişimi ve bu doğrultuda davranışlar sergilemesi çok güç görünmektedir. Bu çalışma ile gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri ve Eğitim 4.0 temelinde yeni öğrenme ortamları ve öğretmenlik yetkinlik alanları incelenerek, öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini hedefleyen yetkinlik alanlarındaki beceri ve yetkinlik alanları için bir gösterge hazırlanarak, her bir beceri ve yetkinlik alanı, kendi kapsamı doğrultusunda tartışılmıştır. Söz konusu gösterge, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek amacıyla kullanılabilmesine olanak sağlamakla birlikte, öğretmen denetiminde bir yansıtıcı süreç temelli değerlendirme enstrümanı olarak da kullanılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen becerileri ve yetkinlik alanları, Eğitim 4.0, Öz-yönlendirmeli öğrenme, Öğretmen yeterlilik göstergeleri.

---

<sup>9</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Ün. Eğitim Fakültesi,

## GİRİŞ

Endüstri 4.0 ile birlikte başlayan ve bilişim teknolojisi ile birlikte sınıf ve öğrenme ortamlarına taşınan, yeni öğrenme ortamları, dijital sınıflar ve görsel unsurların egemen olacağı Eğitim 4.0 temelli öğrenme ortamlarında öğretmenlerin yeterlik ve standartlarını yeniden oluşturmak gerekmektedir. Girişimci ve yenilikçi öğretmenlerin bu öğrenme ortamlarına hazır haline getirilmeleri, onların profesyonel yardıma daha çok gereksinim duyacakları anlamına gelmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler değerlendirildiğinde; hizmet öncesi eğitimlerde öğretmenlere kazandırılan temel yetkinliklerin öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanmaları için tek başına yeterli olmadığı, önceden edinilen yetkinliklerin geliştirilmesi için düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde de tam anlamıyla başarı sağlanamadığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin anadil ile yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknoloji, sayısal becerilerle birlikte öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, girişimcilik ve yenilikçilik, kültürel farkındalık ve ifade becerileri gibi çeşitli becerileri de kazanmalarını temel almaktadır

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde bu modellerin nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Ülkemizin çok kültürlü topluma sahip olduğu düşünüldüğünde, dünya genelinde sahip oldukları nitelikli eğitim sistemleri ile ön plana çıkan çok kültürlü topluma sahip diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerinin incelenmesi ülkemiz öğretmen yetiştirme modeline yönelik geliştirici öneriler sunabilir. Oysa ülkemizdeki uygulamalarda yapılan değişikliklerin bir önceki yetiştirme modeline katkıda bulunarak geliştirmek yerine, bir önceki modeli tamamen ortadan kaldırıp yeni bir model ortaya konması ve bunu yaparken ciddi araştırmalar yapılmamış olması ya da yapılan nitelikli araştırmalardan yararlanılamadığı açık bir şekilde görülmektedir.

Ülkemizin siyaset ve siyasilere etkileri sonucu ortaya çıkan son öğretmen yetiştirme sisteminde göze çarpan eksikliklerin bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen eğitimi programlarının küresel bilinç, finans, ekonomi, işletmecilik ve girişimcilik okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı öğrenme ve inovasyon gibi 21. yüzyıl yetkinlik alanlarına hizmet etmemesi, öğretmen yetiştirme programlarını ciddi anlamda sorgulamaya tabi tutmayı gerektirmektedir.
- Günümüzdeki öğretmen eğitimi lisans programları genel anlamda teori üzerine kuruludur. Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi dersleri nitelikli yapılmamaktadır. Son sene yapılan staj eğitimi saatleri oldukça az ve yetersizdir. Birkaç tane sunumla geri dönütü olmayan, stajyer öğretmene sadece yardımcı gözüyle bakıldığı bir staj eğitiminin öğretmen adayının sahip olması gereken niteliklere ulaşmasında yeterli olmadığı bilinen bir gerçektir.
- Öğretmen adaylarının eğitime başlarken buldukları ortam ve bilgi düzeyleri çok farklıdır. Bu farklılıklara sahip olan adayların aynı eğitimi alarak aynı nitelikte birer öğretmen olmalarını beklemek zordur.

- Eğitim Fakültelerinin sayısı ve kontenjanlarının belirlenmesinde var olan öğretmen ihtiyacının göz önünde bulundurulmaması diğer bir olumsuzluktur.
- Mevcut öğretmenlerin istenilen düzeyde saygınlık statüsüne kavuşamaması, öğretmen olmanın öneminin ve değerinin kavratılmaması, yapılan öğretmen seçimlerinde bu kavramların dikkate alınmaması sorunu güncelliğini korumaktadır.
- Eğitim Fakültelerine öğrenci seçiminde nitelikli adayların seçilmemesi nitelik boyutunda ciddi bir sorun olma özelliğini sürdürmektedir.
- Geçinme kavramının büyük önem kazandığı Türkiye’de öğretmen gelirlerinin düşük seviyede kalması, mesleğe yönelmede çekiciliği ortadan kaldırmıştır. Hele ki günümüzde sayıları az olan iyi yetişmiş öğrencilerimiz için bu mesleği seçmeleri adına yeterli motivasyon kaynakları bulunmamaktadır.
- Yapılan öğretmen atamalarında süreç değerlendirmesine önem verilmeyip sadece KPSS puanına göre atamalar yapılmakta olup bu atamalarda öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurulmamaktadır.
- Öğretmenlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi eğitiminde öz-değerlendirme temelinde yansıtıcı süreç odaklı, öz-yönlendirmeli öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamları bulunmamaktadır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme kapsamında gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler değerlendirildiğinde, hizmet öncesi eğitimlerde öğretmenlere kazandırılan temel yetkinliklerin öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanmaları için tek başına yeterli olmadığı, önceden edinilen yetkinliklerin geliştirilmesi için düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde de tam anlamıyla başarı sağlanamadığı görülmektedir (Akbaba-Altun, 2006; Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012). Aynı zamanda, gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sonucunda istenilen noktaya gelinememesi ülkemizde yürütülen öğretmen yetiştirme modelinin nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında bazı eksikliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme modelini iyileştirme noktasında yeni araştırmalar yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bu çalışma, Eğitim 4.0 temelinde yeni yetkinlik alanları da dikkate alınarak çok kültürlü toplumlardaki ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme modelini ele aldığı için önemlidir.

### **Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Felsefesi**

*Öğretmen yetiştirme sistemimizi güçlü temellere ve doğru ilkelere dayandırabilmemiz için bir öğretmen yetiştirme felsefemiz olmalıdır. Etkili, üretken, kişisel ve mesleki açıdan doyumu yaşayabilecek öğretmenler yetiştirebilmemiz için öğretmenlerimizi nasıl eğiteceğimizi ve öğretilerimizin hangi değerleri benimsemeleri gerektiğini belirlemeliyiz. Öğretmen yetiştirme sistemimizin sağlam felsefi temeller üzerine oturtulmamış olması sürekli dalgalanmalar ve sil baştanlar yaşanmasına yol açmıştır. Sağlam bir temel oluşturulduktan sonra istenen öğretmenin yetiştirilme sürecinde dönemsel farklılıklar, kullanılan yöntem ve araçlarla*

sınırlı kalır. Ulaşılmak istenen amaç sürekli değiştirilemez. Doğru felsefe; neyi, niçin yapmamız gerektiğini ortaya koyar.

### **Türkiye'nin ve Öğretmen Eğitiminin Vizyonu**

Bu çalışmada öğretmen eğitimin vizyonu için Öğretmen Liseleri ile Eğitim Fakülteleri dışında başka bir kurum önerilmemektedir. Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakültelerinin nihai hedefi, kalitesi uluslararası standartların üstünde öğretmenler yetiştiren ve küresel ölçekte model alınan kurumlar haline gelmek olmalıdır. Bu kurumlar için önerilen vizyon aşağıdaki gibi belirlenebilir:

Öğretmen Liseleri ile Eğitim Fakültelerinin varlık nedeni, çocuklara ve gençlere “en iyi” eğitimi verecek “en iyi” öğretmenleri yetiştirmektir.

Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri:

- İnsan haklarına ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı,
- Bireysel yeteneklerini geliştirmiş,
- Kapsayıcı, yansıtıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlayabilen,
- Öğrencilere eleştirel ve analitik düşünme alışkanlığı kazandırabilen,
- Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk kültür ve medeniyetini bilen,
- Ülkenin birlik ve bütünlüğüne bağlı,
- Yapararak-yaşayarak öğrenmeye ve akran öğrenimine önem veren
- Öz-yönlendirmeli öğrenimi ve öğretimi benimseyen,
- Çağdaş medeniyete ulaşmak ve ona katkı sağlamak isteyen
- Demokrasiyi içselleştiren,
- Doğayı koruyan,
- Dünyayı tanıyan ve küreselleşmeyi anlayan,
- Anadil becerileri gelişmiş, genel kültür bilgisi yüksek, entelektüel donanıma sahip,
- Bilgi, beceri ve erdemi ile model olan,
- Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, sorgulayan, değişime ve yeniliğe açık,
- Girişimci, risk alabilen, çözüm odaklı, iş birliğine açık,
- Etkili zaman yönetimi becerileriyle başarılı ekip çalışması yapabilen,
- Lider,
- Araştırma becerilerine sahip,
- Uluslararası standartlarda çağdaş bilgi ve yöntemleri kullanan,
- Öğrencilerini, Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak şekilde hazırlayan öğretmenler yetiştiren kurumlar olmalıdır.

Türkiye'nin vizyonunu çağdaş medeniyet olarak kabul eden bu hedefler doğrultusunda “En iyi” öğretmen adaylarını yetiştiren Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri, sadece kendi çevresine hizmet etmekle kalmaz, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde model alınan, dünya çocuklarına ve insanlığa hizmet eden kurumlar olurlar.



## Öğretmen Standart Becerileri ve Yetkinlik Alanları Göstergeleri

Endüstri 4.0 ile başlayan ve bilişim teknolojisi ile birlikte sınıf ve öğrenme ortamlarına taşınan, yeni öğrenme ortamları, dijital sınıflar ve görsel unsurların egemen olacağı ortamlarda, öğretmen ve denetmen yeterlik ve standartlarını yeniden oluşturmak gerekmektedir. Bu çalışmada tanımlanan yetkinlik alanları, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri ile ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelinin “öğretmen adaylarının seçilmesi”, “öğretmen adaylarının yetiştirilmesi”, “öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamı” ve “öğretmenlerin görev süreçlerinde mesleki gelişimi” çerçevesinde değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda belirlenmiştir.

Öğretmen beceri ve yeterlilik göstergeleri, sadece hizmet öncesinde değil; aynı zamanda hizmet içi eğitimde de öğretmenlerin niteliklerini ölçmek amacıyla kullanılır. Söz konusu gösterge, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de güçlü ve zayıf yönlerinin keşfetmek amacıyla kullanılır. 21. yüzyıl yetkinlik alanları da dikkate alınarak Öğretmen Beceri ve Yeterlilik Göstergeleri *Tablo 1*'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Beceri ve Yeterlilik Göstergeleri

<b>Alan Eğitimi Bilgisi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alanına ilişkin güncel öğretim, yaklaşım ve tekniklere hâkim olabilme</li><li>• Eğitim 4.0 ilkelerini öğrenme ortamlarına uyarlayabilme</li><li>• Öğrencilere bilimsel araştırma, bilgi yorumlama, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl beceri ve alışkanlıklarını kazandırabilme</li><li>• Alanı ile ilgili uzmanlık seviyesinde metodolojik, kuramsal ve uygulayıcı becerilere sahip olabilme</li><li>• Çocuk, ergen ve yetişkin psikolojileri konusunda yeterli ve pedagoji konusunda uzmanlığa sahip olma</li><li>• Alanına ait tüm gelişmeleri takip edip onları öğretme sürecine anında uyarlayabilme</li><li>• Kendi özel alanını gerçek ve sanal uygulamalarla öğrencilerine uygulatma ve bunu hayatın içinde de sürdürülebilir hale getirme</li></ul>
<b>Mesleki Farkındalık</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmen kimliğinin, mesleğe ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma</li><li>• Eğitime ilişkin yenilik ve gelişmeleri takip edebilme</li><li>• Eğitim mevzuatına hâkim olabilme ve mevzuata ilişkin gelişmeleri takip edebilme</li><li>• Eğitim öğretimi iyi planlama, yeni gelişmeleri takip etme ve öğrenci seviyesine göre tasarlayabilecek yetenek, tavır ve bilgiye sahip olabilme</li><li>• 21. yüzyıl yeterliliklerine, evrensel ve ulusal değerlere uygun düzenli ve esnek öğrenme ortamı, çağın gereklerine uygun, fiziksel ya da teknolojik materyal hazırlayabilme</li><li>• Öğrenme öğretme sürecinin esnek, proje bazlı, öğrenci merkezli ve katılımcı, süreç odaklı, veri bazlı ve her an her yerde yapılabilmesini sağlayabilme</li></ul>
<b>Planlama</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve yeterliliklerine uygun ders kitabı seçebilme</li><li>• Derse ve sınıf seviyesine uygun eğitim materyallerini geliştirebilme</li></ul>

- Bölgenin, okul türünün ve sınıf seviyesinin farklılıklarına uygun olarak yıllık plan ve kazanımlar hazırlayabilme
- Gerçek ortamlarda, gerçek kişi, olay ve olgularla öğrenmeyi sağlarken, dijital uygulamalarla öğrenmeyi çeşitlendirebilme

---

**Koçluk Becerileri**

---

- Öğrencilere rehberlik edebilmek için koçluk becerilerini etkin bir şekilde sürdürebilme
- Öğrencileri birbirlerine akran koçluğu yapmaya teşvik edebilme ve bunu öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil edebilme
- Mesleki değerlendirme noktasında meslektaşlarla birbirlerine koçluk yapabilme

---

**Dijital Beceriler**

---

- Eğitsel etkinliğin artırılması için dijital uygulamalar ve oyunlar tasarlayabilme
- Dijital içerik, uygulama ve sistemleri sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanabilme
- Hızlı bir şekilde gelişen teknolojiyi yakından takip edebilme ve kolay uyum sağlayabilme

---

**Ölçme-Değerlendirme**

---

- Sonuç değerlendirme yerine süreç değerlendirme ilkesine uygun olarak portfolyo, öz-değerlendirme, performans ve proje değerlendirmesi gibi alternatif yöntemlere öncelik vererek süreç değerlendirmesi yapabilme
- Değerlendirmelerin ardından öğrencilere gerekli dönüt ve yönlendirmeleri sağlayabilme
- Akran değerlendirmesi yaparak yansıtıcı öğrenmeyi ve koçluğu gerek mesleki gelişimi için gerek öğrencileri değerlendirmek için etkin bir şekilde sürdürebilme.
- Uygun, adil, geçerli, güvenilir, adapte dileyebilir ölçme araçlarını şeffaf bir şekilde kullanıp, değerlendirmeyi sürece yayabilme
- Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, meslektaş, yönetici ve velilere şeffaf olarak geribildirim verme ve yeni öğrenme planlamasını bu bağlamda düzenleyebilme
- Öğretmenler için öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi, yansıtıcı değerlendirme becerilerine sahip olma ve uygulama

---

**Okuryazarlık**

---

- Medyaya eleştirel bir bakış açısıyla bakılmasını ve değerlendirilmesini sağlayan medya okuryazarlığına sahip olma ve öğrencilerini de medya okuryazarı haline getirebilme
- Teknolojik yeniliklerin yetkin bir şekilde takip edilmesini ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan dijital ve teknoloji okuryazarı olma ve öğrencilerini teknoloji okuryazarı haline getirebilme
- Finansal kavramlar hakkında yetkin olma ve finansal yönetim becerisi ve ihtiyaçlar için finansal planlar yapma becerilerini sağlayan finansal okuryazarlığa sahip olma ve öğrencilerini finansal okuryazar haline getirebilme
- Öğrencilerine araştırma, yorumlama, analiz etme, strateji kurma becerilerini kazandırabilecek eleştirel düşünme yollarını verebilme
- Öğrencilerin kendilerini açık uçlu sorular soran bir problem çözücü ve bir düşünür olarak algılamalarına yardımcı olabilme ve eleştirel söylem analizi temelinde yetkinlikler kazanmalarına yardımcı olma

---

**Toplumsal Farkındalık**

---

- Dünya genelindeki, ülkedeki ve bölgedeki toplumsal sorunlarının farkında olma ve bu sorunlara çözüm üretebilecek eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilme
- Toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları, hümanizm demokrasi gibi konularda farkındalığa sahip olma, öğretim süreçlerine dahil edebilme ve öğrencilere de bu farkındalığı kazandırabilme
- Toplumsal hizmet projelerinde faaliyet gösterme ve öğrencilerin topluma hizmet projelerinde yer almalarını teşvik edebilme

---

**İletişim Becerileri**

---

- Meslektaş, öğrenci, veli, okul personeli ve çevre ile etkili iletişim kurabilme
- Beden dilini, sözel dilini, ses tonunu etkili bir şekilde kullanabilme
- Öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla iletişimini güçlendirmek için dijital iletişim araçlarından yararlanabilme ve bu araçları etkili bir şekilde kullanabilme
- Ana dilini dört beceri temelinde etkin kullanabilme
- Öğrenciler ile onların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, demokratik bir şekilde tüm iletişim araçları ile her zaman ve her yerde sağlıklı iletişim kurabilme
- Öğrenci velileriyle, çocukların kişisel gelişim ya da yönlendirmeleri konusunda sağlıklı iletişim kurabilme
- Okulun iç ve dış tüm paydaşları, okul çevresi ve okulun gelişimi için gerekli olan her kişi ve kurum, kuruluşla sağlıklı iletişim kurabilme

---

**Genel Yetenek ve Genel Kültür**

---

- Dünyanın, ülkenin ve çalıştığı bölgenin coğrafi, kültürel ve politik özelliklerine, farklılıklarına ve sorunlarına hâkim olabilme
- Dünyadaki ve ülkedeki toplumsal, siyasal, sanatsal ve kültürel olay ve gelişmelerden haberdar olma ve takip edebilme
- Müzik, resim, tiyatro, fotoğrafçılık gibi bir sanat dalında beceriye sahip olma, herhangi bir spor dalında faaliyet gösterme ve öğrencileri sanatsal veya sportif etkinliklere katılıma teşvik edebilme

---

**Sürdürülebilir Gelişim**

---

- Evrensel ve ulusal değerler kapsamında hizmetin gerektirdiği yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip edebilme
- Sürekli ve her zaman, her yerde gelişim şiarını benimseyebilme
- Sadece kişisel gelişimi için değil, meslektaş, öğrenci ve velilerin gelişimi için de çaba harçayabilme

---

**Değerler**

---

- Evrensel, ulusal ve toplumsal değerleri öğrenme ve onlara saygılı bir şekilde yaklaşma
- Evrensel, ulusal ve toplumsal değerleri öğrencilere kazandırabilme
- Değişen değerlere kolayca kavrayabilme ve uyum sağlama
- Evrensel ve ulusal değerler kapsamında hizmetin gerektirdiği yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip edebilme

---

**Mevzuat Bilgisi**

---

- Evrensel ve ulusal hakları ile tüm sorumluluklarını tanıyabilme

- Öğrencilerinin sahip olduğu tüm hak ve sorumlulukları tanıyabilme
- Eğitimin yöneticiliğinin, bulunduğu alan ile ilgili tüm mevzuata hâkim olabilme
- Okul yönetimi, Türk eğitim sistemi, ilgili mevzuat ve yasalar ilgili kavramları bilme

Instagram'ın kurulduğu ve iPad'in ilk neslinin piyasaya çıktığı 2010 yılında doğmaya başlayan kuşak, 2025 yılında iki buçuk milyar nüfusla en fazla nüfusa sahip olacaktır. Alfa Nesli" (McCrindle ve Fell, 2020). Z neslinin küçük kardeşleri ile birlikte bilgiye ulaşmalarının artık bebek oyuncağı haline geldiği çağımızda öğretmen artık "bilgili" olmaktan çıkacak, bu çocukları anlayacak, onları yönlendirecek ve üretmelerini sağlayacak nitelikte olmaları kaçınılmaz olacaktır. Öğretmenler yaratıcı problem çözme, analitik düşünme ve yorumlama konusunda da yetkin kişiler olacaklardır.

Öğretmenlik kendine özgü bilgi, beceri ve değeri olan çok özel ve önemli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine kimlerin seçileceği konusunda büyük bir titizlik gösterilmelidir. Öğretmen olmaya istekli, beden-zihin-ahlak-ruh ve duyu bakımından sağlıklı, gelişmeye uygun kişilik özelliklerine sahip, Türk kültürü ve medeniyetini bilen, ülkenin çağdaş medeniyete ulaşması için çaba harcayan, dünyayı tanıyan ve küreselleşmeyi anlayan, ana dil becerileri gelişmiş, genel kültür bilgisi yüksek, entelektüel donanıma sahip, öğretmenliğe, öğrenciye ve sosyal değerlere yönelik olumlu tutumlara sahip, insan ilişkilerine değer veren, bilgi, beceri ve erdemi ile model olabilen, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, değişime ve yeniliğe açık, eleştirel düşünme becerisine sahip, risk alabilen, çözüm odaklı, iş birliğine açık, zaman yönetiminde başarılı, araştırmaya meraklı kişiler öğretmenlik mesleğine seçilmelidir.

Güçlü öğretmenler olmadan etkili bir eğitim sistemi kurulamaz. Bu nedenle Türk eğitim sistemi için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluştururken güçlü temellere ve ilkelere dayanan öğretmen yetiştirme felsefesi olmalıdır. Yetiştirilecek öğretmenler öncelikle bir orkestra şefi gibi kolaylaştırıcı ve organize edici olmalıdır. Farklı sektörlerde farklı iş kollarında kendi olanaklarını kendi yaratacak öğrenciler yetiştirebilmelidir. Öğretmenler öncelikle Z ve Alfa kuşağını çok iyi tanımalı, ihtiyaçlarının farkında olmalı ve onlarla iyi iletişim kurarak onların çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmelidir. Aynı zamanda yetiştirilecek öğretmen adayları; yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem veren, sınıf yönetim becerileri gelişmiş, ders planlarını ve materyallerini hazırlayabilen, günlük tutabilen, akran öğrenimine önem veren, her öğrencinin bilişsel kapasitesini ön plana çıkarabilen, öz-yönlendirmeli öğretimi benimseyen, yeni öğrenme ortamları yaratabilen, demokratik öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerini araştırmaya, sorgulamaya ve sosyal sorumluluk almaya yöneltebilen, onları değişime hazırlayabilen, öğrencilerine öğrenme arzusu kazandırabilen, ölçme değerlendirmede süreç değerlendirmeye önem veren, her öğrenciye eşit mesafede durabilen ve en önemlisi örnek yurttaş yetiştirmeyi ilke edinen öğretmenler olmalıdır.

## **Öğretmenler için Anahtar Beceriler**

Öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin çeşitli becerileri de kazanmasını temel almaktadır. Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler” başlığı altında sekiz anahtar beceri belirlenmiştir. Bunlar:

- a) Anadil ile yabancı dilde iletişim,
- b) Matematik, fen ve teknoloji becerileri,
- c) Sayısal beceriler,
- d) Öğrenmeyi öğrenme,
- e) Sosyal ve vatandaşlık,
- f) Girişimcilik ve yenilikçilik,
- g) Kültürel farkındalık,
- h) İfade becerileridir (EC, 2000).

Her ülkenin kadim kültürüne göre motiflenmiş kendine has bir karakteri olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminde de amaç, öğrencilere akademik kazanımlar sağlamanın yanında kişilik ve karakter kazandırmak olmalıdır. Öğrencinin kişilik ve karakter kazanımı, salt akademik başarının elde edilmesiyle sağlanabilecek çıktı olarak düşünülmemelidir. Bilakis, bu kazanım öğrenciye öz-biliş ve düşünce becerileri kazandırılmasıyla elde edilebilecek bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle bir öğretmen yetiştirme sisteminde verilecek önceliklerden birisi de öğrencileri düşünmeyi ve öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi olmalıdır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen yeterlilik ve yetkinlik alanları sürekli bir değişim baskısı altındadır ve günümüzde öğretmenin tek başına bu yeni yetkinlik alanlarına erişimi ve bu doğrultuda davranışlar sergilemesi çok güç görünmektedir. Bu çalışma ile gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri ve Eğitim 4.0 temelinde yeni öğrenme ortamları ve öğretmenlik yetkinlik alanları incelenerek, öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini hedefleyen yetkinlik alanlarındaki beceri ve yetkinlik alanları için bir gösterge hazırlanarak, her bir beceri ve yetkinlik alanı, kendi kapsamı doğrultusunda tartışılmıştır. Söz konusu gösterge, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek amacıyla kullanılabilir. Olanak sağlamla birlikte, öğretmen denetiminde bir yansıtıcı süreç temelli değerlendirme enstrümanı olarak da kullanılabilir.

Günümüzdeki eğitim fakülteleri lisans programları genel anlamda teori üzerine kuruludur. Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi dersleri nitelikli yapılmamaktadır. Son sene yapılan staj eğitimi saatleri oldukça az ve yetersizdir (Göker, 2017). Birkaç tane sunumla geri dönütü olmayan, stajyer öğretmene sadece yardımcı gözüyle bakıldığı bir staj eğitimi sorgulanmalıdır. Bunun yanında bir dönem yapılan topluma hizmet uygulamaları dersi ilk dönemden uygulamaya başlayarak, içerik ve yöntem olarak güncellenmeli, yaparak yaşayarak olmalıdır. Günümüz Eğitim fakültelerinde verilen derslerle, Eğitim 4.0 ile gelen yeni yeterlikler karşılaştırıldığında; öncelikle eğitim fakültelerinin çok acil olarak

programlarını güncellemeleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bünyesindeki tüm öğretmenleri bu alanda " Hizmet İçi " eğitim çalışmalarına dahil etmesi gerekmektedir. Veri yorumlama, yapay zekâ Uygulamaları, liderlik ve girişimcilik, mentorluk ve koçluk uygulamaları, küresel farkındalık, eleştirel ve finansal okuryazarlık içerikli derslerin lisans ve lisansüstü tüm fakültelerin güncel ders programlarına eklenmesi gerekmektedir. Güçlü öğretmenler olmadan etkili bir eğitim sistemi kurulamaz.

Mevcut sistemde eğitim fakültelerinde yer alan ders ve ders içerikleri sadece yüz yüze eğitimi gerekli kılan ve 21. yüzyıl becerilerini yeterli ölçüde kapsamayan ders içerikleridir. Oysa 21. yüzyıl şartlarında dünya çapında öğretmenlerin sahip olması gereken bir takım 21. yüzyıl becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler; iletişim becerisi, yaratıcılık, eleştirel düşünme, liderlik, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, iş birliği becerisi gibi becerilerdir (Sclafani, 2008). Eğitim 4.0 ise, söz konusu becerilere cevap verebilecek bir aracı olarak düşünülebilir. Türk eğitim sisteminde Eğitim 4.0'ı öğrencilere ve eğitim etkinliklerine uyarlayacağı düşünülen öğretmenlerin de hizmet öncesi eğitimlerinde Eğitim 4.0'ı deneyimleme şansına sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarını 21. yüzyıl becerilerini esas alarak Eğitim 4.0 doğrultusunda uyarlamaları gerekmektedir.

21. yüzyıl becerilerini temelinde hazırlanan programların, Eğitim 4.0'ın ilkeleri ile yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Söz konusu dersler, hem dezavantajlı bölgelerdeki kısıtlı imkanlara sahip bir okulda öğretmenlik yapma ihtimaline göre hem de Eğitim 4.0'ın bir sonucu olarak teknoloji entegre edilerek planlanır. Öğretmen adayları bu dersler ile Eğitim 4.0 unsurlarını, sınıf içine ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine nasıl uyarlayacağını öğrenir. Bu doğrultuda tüm Eğitim Fakültelerinde Eğitim 4.0 doğrultusunda kodlama, uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılacak oyunlar geliştirme ve animasyonlar oluşturma, uluslararası paydaşlarla bilimsel araştırmalar yapma gibi çalışmalar mezuniyet koşulu olarak eklenmelidir. Böylelikle eleştirel düşünme, teknoloji ve iletişim okuryazarlığı, mentorluk, koçluk, liderlik ve araştırma becerileri gibi 21. yüzyıl becerileri de söz konusu mezuniyet şartları ile pekiştirilmiş olacaktır (Göker, 2020).

Bu çalışmada tanımlanan yetkinlik alanları, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri ile ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelinin "öğretmen adaylarının seçilmesi", "öğretmen adaylarının yetiştirilmesi", "öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamı" ve "öğretmenlerin görev süreçlerinde mesleki gelişimi" çerçevesinde değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda belirlenmiştir. Türkiye'nin de çok kültürlü bir topluma sahip olduğu düşünüldüğünde, çok kültürlü diğer toplumlardaki öğretmen yetiştirme modellerinin incelenmesinin ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelini iyileştirmeye yönelik yol gösterici bir görev üstlenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, çalışma, Eğitim 4.0 temelinde yeni yetkinlik alanları da dikkate alınarak çok kültürlü toplumlardaki ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme modelini ele aldığı için önemlidir. Bu yetkinlik alanlarına aday öğretmenler ve öğretmenler, üniversite-okul ortaklığı esasına dayanan *yansıtıcı süreç* odaklı, öğretmenlerin *öz-yönlendirmeli* öğrenmelerini hedefleyen yeni öğretmen yetiştirme sistemiyle ulaşabilirler (**GÖKER KİTAP ALINTI YAP**) modeli ele alınmıştır. Önerilen yeni

yetkinlik alanlarının, öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesinin artırılmasına ve daha nitelikli bir öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin ortaya çıkmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması, Akgül, M., Çağlayan, U., Derman E., Özgüt, A., Güven, Ş. Ve Kahraman, K. (Ed.), 14. *Akademik Bilişim Konferansı*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- European Council (EC). (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. Lisbon.
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher development, An International Journal of Teachers' Professional Development*. Volume 24, 2020- Issue 4. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2020.1791241>.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Göker, S. D. (2017). Reflective Models in Teacher Supervision introduced by Education 4.0: The Teacher in the Mirror. *Studies in Educational Research and Development*, vol.1, 1-17.
- Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A): s 63-70.
- McCordle, M., Fell, A. (2020). Understanding Generation ALPHA.
- Sclafani, S. (2008). Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. *Aspen Institute*.

---

# ÖĞRETMENLERİN KADIN OKUL YÖNETİCİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

---

*Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA<sup>10</sup>*

## ÖZET

Her geçen gün iş dünyasında kadınların sayısının artmasına ve birçok kadının yüksek seviyede işlerde görev almasına rağmen, halen üst düzey yönetim kadrolarında kadın yönetici oranı oldukça düşüktür. Kadınlar yönetsel pozisyonlarda yeterince temsil edilememektedir. Eğitim örgütlerine bakıldığında, ülkemizde kadın öğretmenler okul öncesi kademesinde yoğunluklu olmak üzere tüm öğretmenlerin %58'ini oluşturmakta iken yönetici pozisyonundaki kadınların oranı okul müdürü olarak %8,51, müdür yardımcısı olarak ise %23,88'dir (KSGM, 2018). İstatistiklerden açıkça görüldüğü üzere okul yöneticileri açısından dengesiz bir cinsiyet dağılımı söz konusudur. Bu eşitsiz durum, kadın öğretmenlerin yöneticilik konusundaki kişisel isteksizlikleri, önlerine çıkan engeller, durumsal koşullar, ataerkil toplum yapısı, toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili önyargılar, yöneticilik pozisyonlarının ve koşullarının yeterince çekici olmaması, örgütsel yapı ve kültürden kaynaklı engeller gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

Alan yazına bakıldığında kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı engeller konusunda özellikle nicel olarak pek çok çalışmanın yapıldığı ancak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine bir bakış açısı ile öğretmenlerin kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşlerinin nadiren araştırıldığı görülmektedir. Bu sebepler ile çalışmada alandaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlamak üzere öğretmenlerin, kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları İstanbul ili resmi okullarında görev almakta olan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiş 12 öğretmendir. Nitel yöntemler ile yürütülmüş bir araştırma olan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bütün görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler MaxQDA nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile kodlara ve temalara ayrılmıştır.

Araştırma sonunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar 1) öğretmenlerin okul yöneticileri hakkında cinsiyet tercihleri, 2) öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzları hakkındaki düşünceleri, 3) öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri ve 4) öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin profesyonel çalışma davranışları hakkındaki düşünceleridir. Araştırmanın sonunda alan yazın doğrultusunda bulgular yorumlanarak tartışılmış; araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Kadın Okul Yöneticisi, Liderlik, Toplumsal Cinsiyet

---

<sup>10</sup> Dr., MEB, aylinkirisci@gmail.com



## VIEWS OF TEACHERS ON FEMALE SCHOOL ADMINISTRATORS

### ABSTRACT

The number of women in the business world is increasing day by day. But the rate of female managers in senior management positions is still low. Women are not adequately present in managerial positions. Female teachers in Turkey constitute 58% of all teachers - at the pre-school level at most. But the rate of women school principals is 8.51%, the vice- principals' rate is 23.88% (KSGM, 2018). As can be seen from the statistics, there is an unbalanced gender distribution in educational administrators. This unequal situation might be due to various reasons, such as female teachers' personal reluctance to be an administrator, obstacles in front of them, situational conditions, patriarchal social structure, prejudices related to gender roles, insufficient attractiveness of managerial positions, and obstacles stemming from organizational structure and culture.

There have been many quantitative studies on the obstacles faced by female school administrators. However, researchers have rarely investigated teachers' views on female school administrators using qualitative research methods. Because of this, this study tries to reveal the opinions of teachers about female school administrators.

The participants of the research were 12 teachers who were working in public schools in Istanbul province. In this qualitative study, we used a semi-structured interview form for teachers as the data collection tool. All interviews were audio-recorded with the consent of the participants and then transcribed. We analyzed the data with the content analysis method using the MaxQDA qualitative data analysis program.

There are four main themes: 1) Teachers' gender preferences about school administrators, 2) Teachers' opinions about female school administrators' leadership styles, 3) Teachers' opinions about female school administrators' communication skills, and 4) Teachers' opinions about female school administrators' professional working behaviors. At the end of the research, we discussed the findings in line with the literature and listed implications for researchers, practitioners, and policymakers.

**Keywords:** Female School Administrator, Leadership, Social Gender Inequality

### GİRİŞ

20. yüzyılda özellikle sanayileşmenin gelişmesi ile pek çok ülkede kadınların işgücü piyasasındaki oranı hızla artmıştır. Kadınların istihdam oranları ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği istatistikleri açısından değerlendirilen önemli bir göstergedir. Türkiye’de toplam nüfusun %49,9’unu kadınlar oluşturmaktadır. Hane halkı işgücü araştırması sonuçlarına göre; 2019 yılında, Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki istihdam edilenlerin oranı %45,7 olup bu oran kadınlarda %28,7, erkeklerde ise %63,1’dir (TUİK, 2021). Dünya Ekonomik Forumu’nun 2020 yılı için açıkladığı Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi’ne göre Türkiye 156 ülke arasında 133. olmuştur (World Economic Forum, 2021). İstatistiklere bakıldığında 2020 yılında Covid-19 salgınının kadın ve erkek arasındaki istihdam farkını daha da derinleştirdiği görülmektedir. Şekil 1’de 2021 Küresel Cinsiyet Eşitsizlikleri Raporu’nda yer alan Türkiye karnesi görülmektedir:

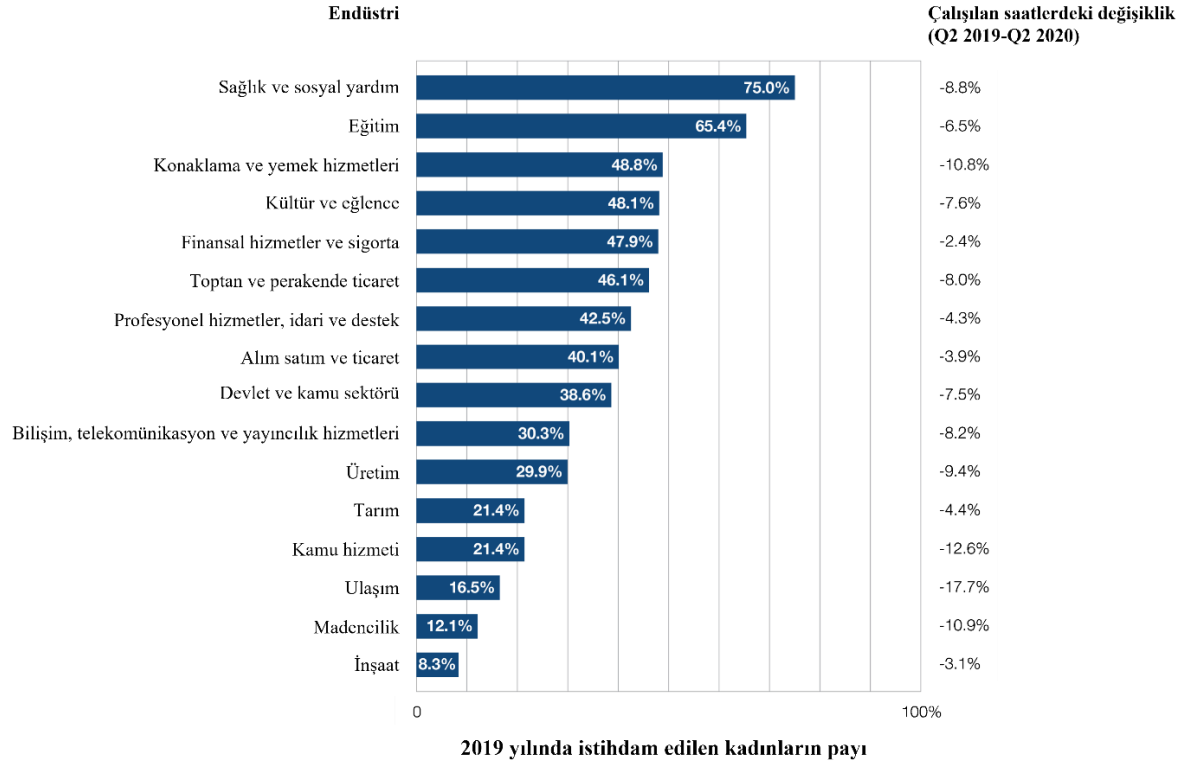
## ÜLKE PUAN TABLOSU

	sıralama	puan	ort.	kadın	erkek	k/e	pariteye uzaklık
<b>Ekonomik katılım ve fırsat</b>	<b>140</b>	<b>0.486</b>	<b>0.583</b>				
İş gücüne katılım oranı, %	137	0.494	0.655	38.5	78.0	0.49	
Benzer işler için ücret eşitliği, 1-7 (best)	95	0.617	0.628	–	–	4.32	
Estimated earned income, uluslararası \$ 1,000	127	0.446	0.494	17.8	39.8	0.45	
Parlamentolar, üst düzey yetkililer ve yöneticiler, %	133	0.193	0.349	16.2	83.8	0.19	
Profesyonel ve teknik işçiler, %	117	0.567	0.755	36.2	63.8	0.57	
<b>Eğitimsel kazanımlar</b>	<b>101</b>	<b>0.975</b>	<b>0.950</b>				
Okuma yazma oranı, %	103	0.946	0.897	93.5	98.8	0.95	
İlköğretime kayıt, %	118	0.984	0.755	87.2	88.6	0.98	
Ortaöğretime kayıt, %	120	0.974	0.950	86.0	88.4	0.97	
Yükseköğretime kayıt, %	108	0.989	0.927	112.1	113.4	0.99	
<b>Sağlık ve hayatta kalma</b>	<b>105</b>	<b>0.967</b>	<b>0.957</b>				
Doğumda cinsiyet oranı, %	1	0.944	0.925	–	–	0.95	
Sağlıklı yaşam beklentisi, yıllar	116	1.018	1.029	69.0	67.8	1.02	
<b>Siyasal yetkilendirme</b>	<b>114</b>	<b>0.123</b>	<b>0.218</b>				
Parlamentodaki kadınlar, %	113	0.209	0.312	17.3	82.7	0.21	
Bakanlık pozisyonlarında kadınlar, %	117	0.134	0.235	11.8	88.2	0.13	
Devlet başkanının kadın/erkek olduğu yıllar (son 50)/span>	46	0.057	0.144	2.7	47.3	0.06	

Şekil 1: 2021 Cinsiyet eşitsizliği Türkiye karnesi (World Economic Forum, 2021).

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de kadınlar ile erkekler arasındaki farkın özellikle ekonomiğe katılım ve fırsat eşitliği ve siyasi yaşamda temsilde açıldığı görülmektedir.


Kadınların istihdam edildiği sektörler bakımından tüm dünyada kadın iş görenlerin sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim gibi hizmet sektöründe yoğunlaştığı görülmektedir. Şekil 2, 2019 yılı istatistiklerine göre bu durumu göstermektedir:



Şekil 2: Kadınların istihdam edildiği sektörler (World Economic Forum, 2021).

Şekil 2’de görüldüğü üzere Uluslararası Çalışma Örgütü’nün verileri doğrultusunda 69 ülke ortalamasına göre eğitim sektörünün %65.4’ü kadın çalışanlardan oluşmaktadır (World Economic Forum, 2021). Türkiye açısından bakıldığında Türkiye’deki kadın öğretmenlerin oranı %55.8’dir (OECD, 2021a).

Yönetici pozisyonundaki kadın oranlarına bakıldığında OECD ortalamasında kadın yöneticiler %33.2 iken Türkiye’de kadın yöneticilerin oranı %16.2’dir. Şekil 3, birkaç ülke ve OECD ortalaması açısından kadın yöneticiler oranlarını karşılaştırmalı olarak sunmaktadır (OECD, 2021c):

→ İndikatör	EMP10NEW: Kadın yöneticilerin payı ⓘ		
→ Cinsiyet	Kadın		
→ Yaş Grubu	Tümü		
Birim	Yüzde		
→ Zaman	2010	2015	2019
	 	 	 
→ Ülke			
Güney Kore	9.4	10.5	15.4
Türkiye	10.0	13.2	16.2
İtalya	32.9	26.6	27.8
Almanya ⓘ	29.9	29.3	29.4
OECD - Ortalama	31.3	31.4	33.2
Birleşik Krallık	35.7	35.4	36.8
Finlandiya	30.5	33.3	36.9
ABD	39.2	39.6	40.7

**Şekil 3:** Kadın yönetici oranları (OECD, 2021c).

Eğitim sektöründeki kadın yönetici oranlarına bakıldığında ne yazık ki oran, Türkiye aleyhine çok daha fazla açılmakta ve Türkiye’de ancak % 7.2 oranında kadın okul müdürü görev almaktadır. OECD ortalaması için bu değer % 47.3’tür (OECD, 2021b). Şekil 4 bu durumu ülkeler açısından karşılaştırmalı olarak sunmaktadır:

→ Zaman	2018 ▾	
→ Değişken	Müdürlerin kim olduğuna göre	
	Kadın müdürler	
→ Unit	Yüzde	
→ Ölçü	Değer	Standart Hata
	▲ ▼	▲ ▼
→ Ülke		
Türkiye	7.2	1.2
Güney Kore	19.6	2.6
İngiltere (BK)	41.4	4.5
Finlandiya	46.5	4.3
OECD ortalaması ⓘ	47.3	0.8
ABD	48.5	8.5
Suudi Arabistan	51.3	0.9
Birleşik Arap Emirlikleri	51.3	2.1
İtalya	68.7	3.9

**Şekil 4:** Kadın okul müdürü oranları (OECD, 2021b)

Şekil 4, Türkiye'nin OECD ortalamasının çok altında kalarak, kadın okul müdürlerinin oranı açısından pek çok ülkenin gerisinde kaldığını açıkça göstermektedir.

Yukarıda belirtilen bu istatistiki bilgilere bakıldığında Türkiye'de eğitim sektöründe yöneticiliğe terfi kapsamında cinsiyet dengesizliği apaçık görülmektedir. Alan yazında ise özellikle 70'lerden itibaren gelişen feminist akım ile birlikte kadın ve liderlik üzerine pek çok çalışmanın yapılageldiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar, biyolojik, sosyal ve yapısal faktörler olmak üzere üç teorik yaklaşım altına toparlanabilir (Turan ve Ebiçlioğlu, 2002): Biyolojik faktörler, kadın ve erkeğin farklı hormon yapıları, bakış açıları, duygusal durumları ve beyin hücreleri üzerinde durmaktadır (Campbell, 1989; Annis, 1995; akt. Turan ve Ebiçlioğlu, 2002). Sosyal faktör teorisi, kadın ve erkeğin arasındaki farklılığı biyolojik sebeplere bağlamanın yanlış olduğunu vurgulayarak asıl sebebin kültürel ve toplumsal roller olduğunu belirtmektedir. Yapısal faktörler ise örgütsel iş hayatında kadın-erkek eşitsizliğini ön plana çıkararak, işe alımda ayrımcılık, işgörene yapılan mobbing, yönetici olma sürecinde kadınların önüne çıkan engeller gibi konuları kapsamaktadır (Turan ve Ebiçlioğlu, 2002). Kadınların yönetici olma açısından karşılaştığı sorunlar genel olarak; ataerkil toplum değerleri ve rolleri, cinsiyet temelli ayrımcılık, ekonomik özgürlüğün sağladığı yararları inanmamak, öz güven eksikliği, iş hayatındaki başarının aile hayatına olumsuz yansımaları olacağı düşüncesi, eşe göre konum ve kariyer belirlenmesi, cam tavan sendromu, mobbing ve mobbing ile mücadele edememek, kadınların olaylara analitik ve geniş bir bakış açısı ile bakamaması ve kadınların nazik, kırılabilir ve naif gibi belirli stereotipler ile değerlendirilmesi (Negiz ve Yemen, 2011, s. 201) şeklinde özetlenebilmektedir.

Eğitim alanında kadınların yönetici olabilmeleri önündeki engeller yöneticiliğin çekici olmaması, önlerinde pozitif modellerin yer almaması, erkek egemen bir pozisyon olması, yöneticiliğin erkek işi olarak görülmesi (Boydak-Özan ve Akpınar, 2002); geleneksel yapının kadını yöneticilikten uzaklaştırması, tam gün çalışmak istenmemesi, ev işlerinin çoğu zaman kadının sorumluluğu gibi görülmesi, kadın yöneticilerin zorluklar ve engeller karşısında yeterince dirençli olamaması (Can, 2008); güvensizlik, destek görememe ve iş-ev arasında seçim yapmak zorunda bırakılmaları gibi çekinceler (Çelikten, 2004) yer almaktadır. Bir süre yöneticilik yapan ancak daha sonra bu görevden ayrılan kadın okul yöneticileri ile yapılan bir çalışmaya göre kadın okul yöneticileri; sosyal ve ailesel sebepler, yöneticilik görevinin yapısı, kişisel özellikler, sorunlar ve çatışma yönetimi ve görevden ötürü yıpranma sebeplerden dolayı yöneticilik yapmayı bıraktıklarını belirtmektedir (Yücedağ ve Günbayı, 2016).

Görüldüğu üzere ülkemizde kadınların okul yöneticisi olmasını engelleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Ancak liderlik ve kadın konulu çalışmalar aynı zamanda kadınların okul yöneticisi olmasının artılarını da ortaya koymaktadır. Örneğin kadın yöneticilerin astlarını desteklediği, astları ile iyi ilişkiler kurduğu, politik oldukları (Levine ve Neft, 1997, akt. Kılınc ve Cemaloğlu, 2018), mesleğe yeni başlayan öğretmenleri destekleme konusunda erkek yöneticilerden daha başarılı oldukları (Coleman, 1997) ve insan ilişkisini ön plana çıkardıkları (Ashmore, Del Boca ve Wohlers, 1986; Eagly ve Johnson, 1990, akt. Turan ve Ebiçlioğu, 2002), erkeklere göre daha duyarlı ve ilgili oldukları için dönüşümcü liderlik açısından çok daha güçlü oldukları (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2004; Eagly ve Johannesen-Schmidt, 2001; akt. Kılınc ve Cemaloğlu, 2018) belirtilmektedir.

Bilindiği üzere eğitimde insan ve insan ilişkileri çok önemlidir. Öğrenciler birer birey olarak algılanmalı, zekânın yanı sıra duyguların da önemi unutulmamalıdır (Gerni, 2001; akt. Ergin ve Çınkır, 2005). Bu açıdan eğitim örgütlerinin yöneticilerinin çok fazla otoriter ve sert tutumlu olmamaları gerekmektedir. Astlarına karşı insancıl, arkadaşça, eşitlikçi bir biçimde yaklaşması, sert hiyerarşik bir yapı oluşturmaması son derece önemli görülmektedir. Bütün bu durumlar kadın yönetim stilini ve kadın yöneticileri ön plana çıkarmaktadır. Kadın okul yöneticileri iletişime önem verdikleri, astlarına empati ve demokratik bir bakış açısı ile yaklaştıkları ve paylaşımcı bir yönetim anlayışı benimsedikleri, öğretmenleri daha yakından izleyerek ve onlara pek çok açıdan ulaşabildikleri, ofislerinde daha az zaman geçirerek ve daha çok okul içinde görünür oldukları, kariyerlerinin başında yer alan öğretmenlere yardımcı olabildikleri, akademik başarıya ve öğrencilerin sosyal, duygusal gelişmelerindeki bireysel farklılıklara erkek yöneticilere göre daha çok önem verdikleri (Coleman, 1997; akt. Ergin ve Çınkır, 2005) için özellikle eğitim örgütleri açısından çok değerlidir. Ancak ne yazık ki istatistiki belgelerde açıkça görüldüğu üzere ülkemizde kadın okul yöneticisi sayısı çok düşüktür. Ülkemiz OECD ve Avrupa ülkelerine kıyasla son sıralarda yer almaktadır ve bu durum eğitim örgütleri açısından ciddi bir kayıp teşkil etmektedir.

Alan yazına bakıldığında kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı engeller konusunda özellikle nicel olarak pek çok çalışmanın yapıldığı ancak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine bir bakış açısı ile öğretmenlerin kadın okul yöneticiler hakkındaki

görüşlerinin nadiren araştırıldığı görülmektedir. Bu sebep ile çalışmada, alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayarak bir eğitim politikası olarak kadın yöneticiliğin özendirilmesi ve bu doğrultuda bazı politik ayrımcılığın yapılabilmesi adına öğretmenlerin, kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma, temel nitel araştırma deseni kapsamında yürütülmüştür. Katılımcıların yaşam tecrübelerini nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını (Merriam, 2009) ortaya koymayı amaçlayan temel nitel araştırmada konuya daha kapsamlı yaklaşmak ve konuyu yorumlayıcı bir bakış açısı ile ele almak gerekmektedir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İstanbul ili resmi okullarında görev almakta olan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş 12 öğretmen, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bütün görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler MaxQDA nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile kodlara ve temalara ayrılmıştır.

İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Analiz sürecinde veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda kalite göstergesi olarak inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik, tutarlık şeklinde dört kriter bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık kriteri için katılımcılar ile etkileşim kurularak güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme randevusu alabilmek için iletişim kurulmuş, bu sırada araştırmacı kendisini tanıtmış, kısaca araştırmadan bahsetmiş ve çalışma için katılımcı onayı almıştır. Araştırmada uzman incelemesine (Creswell, 2007; Patton, 2014) başvurulmuş, buna göre katılımcılar belirlenmiş, görüşme soruları yeniden şekillenmiştir. Veri analizi aşamasında da uzman görüşü alınmıştır. Bu durum çalışmanın teyit edilebilirliğini de artırmaktadır. Çalışmanın aktarılabilirliği için katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar verilerek bulgular yorumsuz ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın tutarlı olabilmesi için araştırmanın amacı, araştırma soruları, yöntemi, veri toplama ve analiz süreci detaylı olarak verilmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde öncelikle katılımcıların özellikleri sunulmaktadır. Daha sonra öğretmenlerin kadın okul yöneticileri hakkındaki görüşleri analiz sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda ele alınmaktadır.

### ***Katılımcıların Özellikleri***

Araştırma için toplam 12 öğretmen ile birebir görüşülmüştür. Öğretmenlerle ilgili demografik özellikler, Tablo 1’de sunulmaktadır:

**Tablo 1.** Katılımcıların özelliklerine göre dağılımları

Kod	Cinsiyet	Medeni durum	Eğitim durumu	Mesleki deneyim (yıl)	Bugüne kadar çalışılan kadın müdür sayısı	Şu anki müdürün cinsiyeti
E01	Erkek	Evli	Lisans	12	1	Kadın
E02	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	12	2	Erkek
E03	Erkek	Bekar	Yüksek Lisans	3	1	Kadın
K04	Kadın	Bekar	Lisans	7	1	Kadın
E05	Erkek	Bekar	Lisans	7	1	Kadın
K06	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	11	1	Erkek
E07	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	13	0	Erkek
K08	Kadın	Evli	Lisans	13	2	Erkek
K09	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	13	1	Erkek
K10	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	10	0	Erkek
K11	Kadın	Bekar	Lisans	4	1	Kadın
K12	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	19	1	Kadın

Tablo 1’de sunulduğu üzere katılımcılar beş erkek, yedi kadın; altı evli, altı bekar; iki katılımcı beş yıldan az, üç katılımcı 6-10 yıl altı katılımcı 11-15 yıl ve bir katılımcı 19 yıl mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların beşi lisans, yedisi ise yüksek lisans mezunudur. Sekiz katılımcı kariyerinde bir kadın müdür ile çalışmış, iki katılımcı iki ayrı kadın müdür ile çalışmış, iki katılımcı ise hiç kadın okul müdürü ile çalışmamıştır. Katılımcılarda altısının şu anki okul müdürü kadın, altısının ise erkektir.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek adına yapılan bu çalışmada bulguların analizi sonucunda dört temaya ulaşılmıştır.

### ***Tema 1: Öğretmenlerin Okul Yöneticileri Konusundaki Cinsiyet Tercihleri ve Nedenleri***

Kadın yönetici ile mi yoksa erkek yönetici ile mi çalışmak istersiniz sorusuna, öğretmenlerin yedisi erkek yönetici, ikisi kadın, üçü ise fark etmez demiştir. Okul yöneticisi olarak erkek yönetici tercih eden öğretmenler, kadını özelliklerin ve kadının hayattaki sorumluluklarının yöneticiliğe uygun olmadığını şu şekilde belirtmektedir:

*“... İllaki bir tercih yapmam gerekirse erkek yöneticiden yanayım. Kadın yöneticilerin gereğinden fazla demokratik ortam yaratma çabaları ve fazla ayrıntılarda boğulmaları, okulda disiplin konusunda gevşeklikler yaşanmasına neden oluyor. Örneğin; basit sayılabilecek düzeyde bir okul probleminde, her öğrencinin tek tek ifade vermesi, ailelerin çağırılıp işin içine sokulması ve öğretmenlerin de bu işlerle uğraşmak zorunda bırakılması gereksiz enerji kaybı yaratıyor ve zaman israfına neden oluyor...” (E01)*

*“Kadınlar duygularını işe karıştırıyorlar. Kendilerine çevre oluşturup kendi arkadaşlarına ayrıcalık tanıyorlar. Erkekler okulun işleri ile daha çok ilgileniyor.*

*Kadın için ev işleri de devam ediyor. Okul ikinci planda kalabiliyor.” (K08)*

*“Bugüne kadar toplam üç kadın yöneticiyle çalıştım. Üçüyle ilgili ortak gözlemim: öğretmenleri yakın ilişki kurup kurmamalarına göre ayırarak adaletsiz davranmaları, duygularını işe katmaları, küçük sürtüşmeleri bile kişisel meseleler haline getirmeleri ve birbirleriyle didişmeleriydi...” (K10)*

Erkek yönetici tercih etmelerindeki sebebi kadın yöneticilerin sayısının az olması ve bu yüzden kadın yöneticilerin kendilerini daha güçlü bir konumda göstermeye çalışmalarına ve kadının yöneticilik sürecine alışık olmamasına bağlayan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“...Kadınlar çoğunlukla tutarsız hareket ediyorlar. Erkeklerde bu oran daha düşük. Bu durum sanırım kadının var olma mücadelesi yüzünden oluyor. Kadınların yönetim kademelerinde sayıca az olmaları da bu durumda etkili olabilir. Pek çok kadın yönetici kadın yöneticilerin altında çalışmamış olduğundan kadın yönetici rol modelini gözlemleyememiştir, yönetimde nasıl bir tavır takınacaklarını pek kestirememektedir. Kısacası özellikle müdür yardımcısı olan kadınlar görevlerine gereksiz anlam yüklüyorlar.” (E02)*

*“...Kadın öğretmenler yöneticilik yapmaya başladıklarında, diğer kadın öğretmenlere karşı değişik bir tutum içine giriyorlar sanki. Bir kez kadın bir müdür yardımcısıyla çalıştım. Direkt olarak kişisel sorunlar yaşamamak için işini yerine getirirken tarzı, daha kaprisli ve daha kabaydı. Bu belki de kadın yöneticilerin az olmasından ve azınlık olmaları sebebiyle kendilerini güçlü hissetme ya da kabul ettirme ihtiyacından kaynaklanıyordur...” (K06)*

*“...Genel olarak kadın olmanın yöneticilikte bir dezavantaj olduğunu da düşünüyorum. Toplumumuz genetik olarak erkek yöneticilere alışmış. Özellikle erkekler, kadınları yönetici olarak içlerine kolay kolay sindiremiyor. Özellikle deneyimsiz bir kadın yöneticiye tolerans düşük iken aynı şartlardaki erkek bir yöneticiye daha hoşgörülü bakılabiliyor.” (E07)*

Yöneticilerinin cinsiyetleriyle ilgili tercihlerindeki sebeplerine bakıldığında “fark etmez” yanıtını veren öğretmenler, cinsiyetin çok da önemli olmadığını asıl önemli olanın kişinin yönetimsel becerilerinin ve kişisel özelliklerin olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

*“İkisi de eş değer fark etmez kadın erkek olması. İşinin gereklerini yerine getirsin, iletişimi iyi olsun cinsiyetin önemi yok. Benim için; farklı düşüncelere açık olsun, güler yüzlü olsun ve sorumluklarını yerine getirsin erkek kadın fark etmez” (K04)*

*“Bu konu insanın cinsiyeti, milliyeti, ırkı gibi doğuştan gelen özelliklerinden ziyade kişiliği, yetiştirme tarzı, hayata bakışı gibi şahsa özel niteliklerle doğrudan ilişkili olduğu için bir tercih belirtmeyi uygun bulmuyorum.” (E05)*

Kadın yönetici ile çalışmayı tercih eden öğretmenler bunun sebeplerini şöyle açıklamaktadır:

*“Tercih söz konusu olursa bayan bir yöneticiyi tercih ederdim. Sanırım ortak*



sorunlarımız olacağı için tercihim bu yönde olurdu. Sonuçta ileride evlenince, çocuk sahibi olunca ya da özel problemleri daha rahat paylaşabilme açısından ve bu konuda anlaşılma açısından bayan bir yöneticiyle çalışmak benim için daha büyük bir avantaj olurdu. Erkek bir yönetici bir bayanın halinden pek de anlamayabilir. Birebir hisseden birinin anlayışı daha farklı olur diye düşünüyorum.” (K11)

“Bence kadın yöneticiler erkek yöneticilerden daha iyi, yani özel durumlarda kadınlarla bir şeyleri paylaşabilirsin. Tabi bazı kadınlar cadaloz olabiliyor, bazılarıysa anne gibi, daha sevecen, daha rahat. Bazılarıyla aradaki mesafeyi kırabiliyorsun. Ben kendimi kadın yöneticilerin yanında daha rahat hissediyorum.” (K09)

## **Tema 2: Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları Hakkındaki Görüşleri**

Kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzları konusunda öğretmenlerin görüşleri demokratik, otokratik, serbest bırakıcı olarak üç alt temaya ayrılmaktadır. Kadın yöneticilerin liderlik tarzının daha çok demokratik olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kadın okul yöneticileri genelde daha demokratikler. Eşit bir şekilde görev dağılımı yapmaya çalışırlar. Fakat görev dağılımı konusunda ısrarcı olmadıkları için yine görevler belirli kişilere yüklenir.” (E03)

“Herkes için aynı şartlarda aynı tepkileri vermeye çalışır. Hatır ilişkisini iş ortamında geri planda tutar. Bayram törenlerinde bütün yük Türkçe öğretmenlerinde değildir ve aynı öğretmenlere görev verilmez. Herkesin görev dağılımı eşit yapılmaya çalışılır. İzinler konusunda adil davranır ve yasanın gerektirdiği gibi izin alınmasını sağlar kendi inisiyatifi ile birine izin verip diğerine vermemezlik yapmaz. Herkesin görüşünü dinler.” (K04)

“Şu an çalışmakta olduğum okulun müdürü ve müdür yardımcılarında biri kadın. Okul müdürümüzün oldukça demokratik, gerçekten çalışanına değer veren, çalışanı takdir eden bir tavrı var. Tabii bu da çalışanlar üzerinde olumlu etki bırakıyor. Herkese adaletli davranmaya çalışıyor. Dinlemeyi biliyor ve insanlara değer verdiğini hissettiriyor gerçekten. Yöneticilerin çalışanları dinlerken gözüne bakması bence en önemli liderlik özelliği ve az kişide var diye düşünüyorum. Çünkü yıllar önce tam bir yıl yanında çalışıp odasını bile görmediğim müdürler oldu. Bayan müdür yardımcımız da en az müdürümüz kadar anlayışlı güler yüzlü ve gerçekten de değer verdiğini hissettiren biri.” (K11)

Kadın okul yöneticilerin liderlik tarzını otokratik bulduklarını söyleyen öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir:

“İdareci olan kadın yöneticiliği kaldıramıyor. Çok fazla kadın yönetici olmadığı için kendini farklı görüyor. Çalıştığım iki müdürde de bu durum vardı. Bu sebeple daha çok otokratik davranıyorlar.” (K08)

“Çok kadın yönetici tanımadım, ancak kadınlar genel olarak daha dominant bir

*tavır sergiliyorlar. Otokratik kararlar veriyorlar.” (K09)*

*“Çalıştığım iki kadın yönetici oldu sadece. Onların da çok demokratik olduğunu düşünmüyorum. Her ikisi de bürokrasiye uygun ve kuralcı bir biçimde işini yapmaya çalışıyordu. Esneklik tanıyan, karar alımlarına öğretmeni dâhil eden, anlamaya çalışan ve işbirlikçi yaklaşımı benimseyen bir kadın yöneticim olmadı. Ancak öte yandan, sadece iki kadın yöneticiyle çalışmış olmam nedeniyle genelleme de yapamam.” (K06)*

Kadın yöneticilerin liderlik tarzının çok da net olmadığını belirten öğretmenler ise bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*“Okul yöneticisi olarak bence işlerini çok da bilinçli yapamıyorlar, bu yüzden iyi değiller. Tamamen gördükleriyle hareket ediyorlar, nasıl görmüşse öyle hareket ediyorlar. Kendi yöneticileri ona nasıl davrandıysa o da öyle davranmaya çalışıyor. Aslında erkekler de üç aşağı beş yukarı böyle.” (E02)*

*“...Bence kadın yöneticilerin okulun liderleri olarak topyekûn tek bir tarzları olduğunu söylenemez. Bu konuda genelleme yapmak oldukça zor. Ama genel olarak kadınların kurallara daha bağlı, dikkatli, titiz ve kolay iletişim kurulabilir olduklarını düşünüyorum. Ancak bazılarının gereğinden fazla katı olduğunu da söyleyebilirim.” (E07)*

*“Şu ana kadar bir kadın yönetici ile çalıştığım ve yakından gözlemleyebildiğim başka birisi olmadığı için düşüncelerimi bir yönetici için yapabiliyorum. Farlı liderlik tarzları gösterebilmektedir. Olaylar karşısında yaşadıkları duygu durum değişiklikleri yönetim tarzlarının gün içinde bile değişmesine neden olmaktadır.” (K12)*

Kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzının daha çok serbest bırakıcı olduğunu düşünen bir öğretmen olmuştur ve bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*“Kadın müdür yardımcılarım işgörenlerin motivasyonunun düşüp düşmemesiyle, ya da işlerin düzgün yürüyüp yürümemesiyle ilgilenmiyor. Tek ilgilendikleri şey okul müdürüne şirin görünmek. İşleri pek fazla ciddiye almazlar, o yüzden öğretmenlerin ne yaptıkları pek de umurlarında olmaz. İşleri tamamen şekilsel düzenlemelerden ibarettir.” (K10)*

### **Tema 3: Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri Hakkındaki Düşünceleri**

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi kadın okul yöneticilerinin çoğunun güler yüzlü, içten, samimi, empati kurabilen ve enformel ilişki içerisine de girebilen olumlu özellikleri olduğunu belirtmektedir:

*“Bu konuda belki kadın yöneticiler erkek yöneticilere nazaran daha pozitifdir. Kadınların iletişimi erkeklere göre her zaman daha içten ve güler yüzlü olabiliyor. Bu durum da iletişimin sağlıklı olmasını sağlıyor.” (E01)*

*“İçtendir herkese elinden geldiğince samimi bir şekilde yardımcı olmaya gayret eder. İletişim engelleri için her zaman önlemler almaya, çözümler üretmeye*

*çalışır. İnfomal ilişki kurdukları da vardır özellikle okul aile birliği üyeleri ile...infomal ilişkinin iletişimi arttırdığını düşünüyor olabilir. Her zaman çalışanlarına destektir. Güler yüzlüdür ve karşısındakinden bunu bekler.” (K04)*

*“Bunlar elbet kişiden kişiye değişiklik gösterecek özellikler ancak kadınlar genel olarak duygusallığı erkeklerden bir adım daha önde tuttıkları için doğru bir yaklaşımla daha iyi empati kurabilmeye ve içten davranışlar sergilemeye yatkın olabilirler.” (E05)*

*“...İçtenlik ve infomal ilişki konusunda da gayet açık olabilmektedir kadın yöneticiler. Bu tip ilişkilere en az erkekler kadar yatkındırlar. Güler yüz kadının özel hayatındaki gelişmelerle doğru orantılı olduğu için tamamen gününe göre değişkenlik gösterir. Ama genelde güler yüz mevcuttur.” (E03)*

Kadın okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin genel olarak olumlu olduğunu, duygusal konuları çok iyi anlayabildiklerini belirtmelerine karşın, bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin hepsi, kadın yöneticilerin eleştiriyi hoş karşılamadıklarını ifade etmektedir:

*“Kişisel durumları profesyonel iletişimlerine karıştırıyorlar. En zorlandıkları konu ise profesyonelce eleştiri yapamamaları ve eleştiriye kapalı olmaları. İletişime önce açık iletişim şeklinde başlayıp, sonradan kapalı iletişime dönebiliyorlar. Göndermelerle konuşuyorlar. Ancak kadın yöneticiler çalışanlarının duygusal durumlarını daha iyi anlarlar...” (E02)*

*“Kadın okul yöneticileri daha duygusal oldukları için düşüncelerini açıkça belirtirler. Fakat müdürlük mertebesinin getirdiği ego eleştiriye kapatır onları.” (E03)*

*“...Şu anki müdür yardımcım eleştiriye açık değil, herhangi bir şey söylenmesi halinde heyecanlanıyor, geriliyor ve savunmaya geçiyor...” (K06)*

*“...Ancak eleştiriye her zaman açık değiller. Özellikle eleştirin dozu biraz yükselirse bunu kişiliklerine yönelik olarak algılayabiliyorlar. Hâlbuki erkek yöneticiler eleştirileri daha çok iş ve işlemlere yönelik olarak algılıyorlar...” (E07)*

#### **Tema 4: Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Profesyonel Çalışma Davranışları Hakkındaki Düşünceleri**

Öğretmenlerin bir kısmı kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarında aksaklıklar olduğunu belirtmektedir:

*“Demokratik ortam yaratıp herkesi dinleme çabası, iletişimi objektif sürdürme çabası, infomal ilişkiler vb. nedenler kadın yöneticilerin zamanı yönetme ve sorunları çözme konusunda detaylarda boğulmasına ve zorluklarda baş etmesinde sıkıntı yaşamalarına neden oluyor. Bütün bunlar da okulda bazı disiplin sorunlarını beraberinde getiriyor.” (E01)*

*“Olayları uzatıyorlar. Cezalandırma sürecini uzun tutuyorlar. Profesyonel düşünme konusunda zayıflar. Kişisel itaati çok fazla bekliyorlar. Pek çok konuyu şahsi bir konuymuş gibi algılama olasılıkları çok yüksek.” (E02)*

*“Olaylarda detaylara takılı kaldığı durumlar daha çok. Gereksiz durumlara*

*gereksiz önem verebilir bu da zamanı verimli kullanmasını engeller. Kararlarında duygusal.” (K04)*

Katılımcılardan dokuzu kadınların özel hayatlarını işlerinde yansıttıklarını belirtmektedir. Bu durumu kadın yöneticilerin duygusallıklarıyla birleştirerek şöyle açıklamaktadırlar:

*“...Duygusal davranmaları çok yoğun. Duygularını zaman zaman uçlarda yaşayabiliyorlar, yoğun duygusal tepkiler verebiliyorlar. Özel hayatlarını istemeden de olsa hissettiriyorlar, ellerinde değil, yansıtmamaya çalışıyorlar ama olmuyor.” (E02)*

*“...Karar alırken zaman zaman duygularını da işin içine katar. Özel hayatını işlerine karıştırmaz, karıştırmamaya çalışır ancak işi ile özel hayatı içi içe geçmiştir.” (K12)*

Katılımcıların bir kısmı kadın yöneticilerin objektif davranmadıklarını belirtmekte, bu durumu genellikle kadınların duygusal yönleriyle açıklamaktadır:

*“Objektif değildir. Zorluklarla baş etmede duygusal davranabiliyor. Genelde detaylarda kaybolur. Karar alırken duygusal davranır.” (K10)*

*“Kadın okul yöneticileri olaylara objektif bakmakta ve zorluklarla baş etmede sıkıntı yaşamaktadır. Herhangi bir zorluk karşısında olaylardan çok bireylere odaklanmakta bu da çözüm sürecinde olumsuzluklar yaşanmasına neden olmaktadır.” (K12)*

Öğretmenler kadın okul yöneticilerinin profesyonel çalışma davranışları konusunda başarılı oldukları alanları işe odaklı olmaları, zaman yönetimi, pes etmemeleri şeklinde belirtmektedir:

*“Erkeklerle göre zaman konusunda daha başarılılar. İş odaklılar. Erkekler için iş aynı zamanda sosyal bir mekân ama kadınlar için iş iş mekânıdır.” (E02)*

*“Objektif davranırlar. Dinlerler. Zorluklarla en az erkek yöneticiler kadar başa çıkabilirler. Olayların detaylarında kaybolsalar da ana konuya ustalıklarla dönerler. Zaman yönetimi ve organizasyon yetenekleri genelde kusursuzdur...” (E03)*

*“Objektiftir, zorluklar ile baş etmede kesinlikle vazgeçmez, güçlüdür, sorunu çözmeden olayı kapatmaz.” (K04)*

Öğretmenlerden bazıları kadınların zaman yönetimi konusunda başarısız olabileceklerini belirtmektedir:

*“Sadece zaman yönetimi konusunda belki sıkıntılar olabilir, çünkü özellikle evle ve çocuklarla ilgili iş yükleri ve sorumlulukları erkeklerle nazaran çok daha fazla.” (K06)*

*“...Kadınlar gereksiz ayrıntılara takılıyorlar. Detayların çoğu zaman çok faydası yok. Bu durum tabii ki zaman kaybı da yaratmakta.” (K09)*

*“Olaylara genel bakamadıkları için detaylarda boğulmaktadır. Zamanı iyi*

*kullanamazlar. Her şeyi yapmak uğruna rutin işlerin uygulamalarında sıkıntılar yaşamakta ve yaşatmaktadırlar...” (K12)*

Katılımcıların ikisi kadınların hemcinsleriyle olan ilişkilerinde profesyonel davranamadıklarını belirtmektedir:

*“...kadınların özellikle hemcinslerine karşı kendilerini üstün gören bir tavırla hareket ettiklerini söyleyebilirim...” (K06)*

*“Kadınların erkeklerle olan ilişkilerinde daha temkinli olduklarını hissediyorum, ama yönetirken kadınsı duyguları hep kullanıyorlar. Kadınlarla olan ilişkilerinde ise makamlarının verdiği gücü kullanmayı seviyorlar. Oysa ilişkileri uzmanlığa dayalı ve tutarlı olmalı. Kadınlar çoğunlukla tutarsız hareket ediyorlar.” (E02)*

Kadın yöneticilerin profesyonel davranışları hakkında tamamıyla olumlu ifadelerde bulunan yalnızca bir öğretmen olmuştur:

*“Özel hayatını işlerine karıştırdığına şahit olmadım. Detaycıdır genellikle titiz olduğundan. Ama kolay kolay yapacağı hiçbir şeyden vazgeçmez. Mükemmeliyetçidir her yönetici gibi en iyisi neden olmasın diye düşünür. Şöyle ki başka herhangi bir insanın yaptığını neden biz yapamayalım der genellikle. Mantıklı kararlar verdiği inaniyorum. Şu ana kadar objektif olmayan bir yaklaşımını görmedim açıkçası. Duygusal değil de mantık çerçevesinde kararlar aldığı düşünüyorum. Müdür yardımcım için söylersem o da mantıklı karar veren birisi ama daha duygusal olduğuna inaniyorum. Ama profesyonellikten ödün verme anlamında değil. Sadece çok keskin sınırları yok daha ılımlı olabilir yeri geldiğinde.” (K11)*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, öğretmenlerin, kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 12 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi ile incelenen görüşme bulguları dört ana tema etrafında şekillenmiştir. Bunlar öğretmenlerin okul yöneticileri konusundaki cinsiyet tercihleri ve nedenleri, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzları hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin profesyonel çalışma davranışları hakkındaki düşünceleridir.

Okul yöneticileri konusundaki cinsiyet tercihlerinin ne olduğuna yönelik soruya öğretmenlerin yedisi erkek yönetici, ikisi kadın, üçü ise fark etmez yanıtını vermiştir. Erkek yönetici tercih eden öğretmenler bu konudaki düşüncelerinin sebeplerini kadınsı özelliklerin ve kadının hayattaki sorumluluklarının yöneticiliğe uygun olmamasına; kadın yöneticilerin sayısının az olması ve toplumun kadın yöneticiyle alışık olmamasına, bu yüzden kadın yöneticilerin kendilerini daha güçlü bir konumda göstermeye çalışmalarına bağlamaktadır.

Pakistan ile Türkiye’de kadın yöneticilere yönelik tutumların araştırıldığı bir çalışmada, Türkiye’de kadın ve erkeklerin kadın yöneticilere karşı olumsuz tutum takındıkları ortaya

çıkıştır (Güney ve diğ., 2006). Başka bir çalışmada kadınlara “Üstünüzü seçme şansınız olsaydı kimi seçerdiniz?” diye sorulmuş ve bu soruya katılımcıların %5'i kadın, %15'i fark etmez, %80'ni ise erkek yanıtını vermiştir (Atış, 2005). Ancak kadın katılımcıların kadın yöneticileri, erkek katılımcılardan daha olumlu buldukları sonucuna ulaşan araştırmalar (Özkan, 2006; Aycan ve diğ., 2012; Çalık, Koşar ve Dağlı, 2012; Çelik, 2008; Owen ve Todor, 1993; Sakallı-Uğurlu ve Beydoğan, 2002) da bulunmaktadır.

Kadın okul yöneticilerinin liderlik tarzları hakkındaki görüşlerinin ne olduğuna yönelik soruya öğretmenlerden beşi demokratik, üçü otokratik ve biri serbest bırakıcı yanıtını vermiştir. Literatüre bakıldığında kadın ve erkek yöneticilerin otokratik ve demokratik liderlik tarzlarını inceleyen araştırmalarda genel olarak kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha demokratik ve katılımcı bir liderlik tarzı benimsedikleri tespit edilmiştir (Coleman, 1997, akt. Ergin ve Çinkır, 2005; Eagly ve Johnson, 1990; Luthar, 1996; Rosenthal, 1995, akt. Durmuş, 2001).

Bir çalışmada yöneticilerin çoğu, kadın ve erkek yönetici arasında liderlik becerileri açısından fark görmediklerini belirtmiştir. Kadın ve erkek yöneticiler arasında liderlik becerileri açısından fark bulan yöneticilerin çoğuna göre; kadın yöneticiler insani beceriler açısından erkek yöneticilere göre daha üstün değerlendirilirken, işe ve genel performansa yönelik beceriler açısından erkek yöneticiler daha yüksek değerlendirilmiştir (Uzun, 2005). Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışı arasındaki farkın incelediği başka bir çalışmada, kadın yöneticilerin “empati”, erkek yöneticilerin ise “duygusal kontrol” davranışını anlamlı ölçüde daha fazla gösterdiğini tespit etmiştir (Durmuş, 2001).

Kadın okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri sorulan öğretmenlerin hepsi kadın okul yöneticilerinin çoğunun güler yüzlü, içten, samimi, empati kurabilen ve enformel ilişki içerisine girebilen özellikleri olduğunu belirtmektedir. Buna karşın, bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin hepsi, kadın yöneticilerin eleştiriyi hoş karşılamadıklarını ifade etmiştir. Kadın yöneticilerin iletişim açısından erkeklerden daha olumlu olduğu sonuca ulaşan başka çalışmalar (Berkman, 2005; Çalık, Koşar ve Dağlı, 2012; Kılınç ve Cemaloğlu, 2018; Sandberg, 2013; Turan ve Ebiçlioğlu, 2002) da bulunmaktadır.

Kadın okul yöneticilerinin profesyonel çalışma davranışları hakkındaki görüşleri sorulan öğretmenlerden bir hariç hepsi kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarında aksaklıklar olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, kadın yöneticilerin duygusallığına dikkati çekerek eleştiriye kapalı olmalarını ve özel hayatlarını işlerine yansıtılmalarını buna bağlamaktadır. Bu durum profesyonel iş hayatlarına olumsuz olarak yansımaktadır. Benzer sonuçlara Berkman (2005) da ulaşmıştır. Bayhan ve Arslan (2005) da elde ettikleri verilere göre, kadın yöneticilerin kişi ve ilişki odaklı, erkek yöneticilerin ise daha fazla görev odaklı davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Çalışmalardaki genel sav bu yönde olsa da başka bir çalışmada okul yöneticisi olan katılımcılar, kadın okul yöneticilerini duygusal olarak düşünmediklerini belirtmiştir. Okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerinin kriz anında yeterince soğukkanlı olmadıklarını, çoğunlukla yönetici olmaktan kaçındıklarını düşünmemektedir (Tok ve Yalçın, 2017).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinden ziyade, erkek yöneticiler ile çalışmak istedikleri, kadın okul yöneticilerin liderlik tarzları konusunda olumlu görüşlerin olduğu, kadın okul yöneticilerinin eleştiriyi pek kabul etmedikleri ama yine de iletişimde başarılı bulunduğu, ancak kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışları konusunda eksiklikleri olduğu belirtilebilir. Bütün bu bulgular, katılımcıların tarafsız görüşlerine dayalı olabileceği gibi, kadın yöneticilerin kadın olmalarından doğan rollerinin toplum tarafından algılanış biçiminden de kaynaklanıyor olabilir. Gelenekler ve toplumsal ve kültürel yapı nedeni ile kadına atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri, kadını “kadın gibi” davranmaya itmektedir. Yani kadın; duygusal, ailesini düşünen, anne olan ve evle ilgilenen konumundadır. Yöneticilik ve liderlik toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadına uygun değildir. Bu durumda yönetici pozisyonundaki kadınlar, cinsiyet rol kalıplarının da etkisiyle astları tarafından yanlış bir bakış açısıyla değerlendiriliyor olabilir. Bu açıdan görüşme yapılan öğretmenlerin böyle bir bakış açısına sahip olabileceği göz önüne alınmalıdır. Öte taraftan araştırma dâhilinde görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları daha önce yapılmış araştırmalar ile benzerlikler de taşımaktadır.

Dünyada ve ülkemizde eğitim sektöründe kadınların oranı erkeklere göre oldukça yüksektir, ancak eğitim yöneticiliği açısından bakıldığında ülkemizde çok ciddi bir dengesiz cinsiyet dağılımı söz konusudur. Kadınlar okul yöneticiliği pozisyonlarında yeterince temsil edilememektedir. Bu durumu aşmak için öncelikle bu durumla ilgili veriye dayalı çalışmaların yapılması ve sorunun sebeplerinin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Bu anlamda araştırmacıların kadın eğitim yöneticileri konusunda metodolojik açıdan zengin ve farklı katılımcı grupları ile çalışmalar yapması önerilmektedir.

Okul, toplumsal değişimlerden ve gelişmelerden etkilendiği gibi toplumu ve geleceği şekillendiren önemli bir kurumdur. Okulun girdisi de çıktısı da insandır ve okuldaki iş görenler alanlarında uzman öğretmenlerdir. Bu sebepler ile diğer örgütlerden farklı olarak okulda etkili iletişim kurabilmek, duygusal zekaya sahip olmak ve elbette ki demokratik bir yapıda katılımcı yönetim anlayışını benimsemek çok ciddi önem taşımaktadır. Çalışmanın bulgularının ortaya koyduğu üzere, bu özellikler kadın okul yöneticilerinin özellikleri arasındadır ve bu durum çok önemli bir avantajdır. Bu doğrultuda kadın okul yönetici sayısının artırılmasının önemi ortadadır. Ayrıca öğrencilerin okullarda kadın okul yöneticileri görmeleri, onları rol model olarak almalarını, kadın yönetici profiline alışmalarını ve gelecekte iş hayatına atıldıklarında kadınları yönetim kademelerinde yadırgamamalarını sağlayacaktır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, okul yöneticiliğinin kadınlar tarafından cazip görülmediği anlaşılmaktadır. Bu sebep ile gerek maddi gerek itibar gerekse çalışma saatleri ve iş yükü açısından okul yöneticiliği görevinin yeniden ele alınması ve gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Kadınların okul yöneticisi olmaları konusunda bazı pozitif ayrımcılığa ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. 8. Eğitim Şurası (MEB, 2010)’nda okul yöneticiliği atamalarında kadınların sayısının artırılmasına yönelik gerekli teşviklerin sağlanması kararı alınmıştır. Ancak 11 yıl önce alınan bu karar uygulamaya pek yansıyamamıştır. Günümüzde hala kadın okul yöneticisi sayısı çok düşüktür. Aile dostu

politikalar, ek hizmet puanı sağlanması, yönetici atamalarında ek puan verilmesi gibi teşvikler ile kadınların yönetici olmalarının teşvik edilmesi ve bu doğrultuda gerekli eğitim politikalarının düzenlenmesi önemli görülmektedir. Kadınların yönetici olma konusunda motive edilmesi ve özendirilmesi açısından hâlihazırdaki okul yöneticilerinin desteğini alması ve onları rol model olarak görebilmesi önemli görülmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin belli eğitimler ile farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında açıkça görüldüğü üzere, kadının toplum içindeki konumun güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi, eğitim yönetimi alanında daha fazla kadının yer almasını kolaylaştıracaktır. Bunun için ulusal anlamda geniş ölçekli bilinçlendirme ve pozitif ayrımcılık politikaları üretilmeli ve uygulamaya geçilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y., & Boratav, H. B. (2012). Attitudes towards women managers: Development and validation of a new measure with Turkish samples. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), 426-455.
- Atış, Y. (2005). Kadınların Kadınlarla Çalışması Neden Zor? 3. Kadın Yöneticiler Zirvesi Bildiri Metni.<http://www.kendinigelistir.com/forum/arastirma-sonuclari/kadinlarin-kadinlarla-calismasi-neden-zor/?wap2> adresinden edinilmiştir.
- Bayhan, P. ve Arslan, M. (2005). Kadın Yöneticilerin Liderlik Tarzlarının Toplumsal Roller Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Ün. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-120.
- Berkman, Y. (2005). Attitudes Towards Women Managers: Development of a New Measure. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi. Sosyal Bil. Enst.
- Boydak-Özan, M. Akpınar, B. (2002). Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 219-234.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Çalık, T. Koşar, S. ve Dağlı, E. (2012). İlköğretim Okullarında Kadın Yöneticilere Yönelik Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 638-661.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği, Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Durmuş, E. (2001). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar: Türkiye'de Seçilmiş Bir Grup Yönetici Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Ün. Sosyal Bil. Enst.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233.
- Ergin, A. ve Çinkır, Ş. (2005). Eğitim Yönetiminde Kadınlar. *Eurasian Journal of Education Research*, 18, 83-96.



- Güney, S. Gohar, R. Kılıç-Akıncı, S. ve Akıncı, M. (2006). Attitudes Toward Women Managers In Turkey and Pakistan. *Journal of International Women's Studies* 8, 194-211.
- Kılıncı, H. ve Cemaloğlu, N. (2018). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Ortaya Çıkmasında Etkili Olduğunu Düşündükleri Faktörler Hakkındaki Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1),104-121.
- KSGM (2018). *Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. <https://www.aile.gov.tr/ksgm/ulusal-eylem-planlari/kadinin-guclenmesi-strateji-belgesi-ve-eylem-planlari-2018-2023/> adresinden edinilmiştir.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şurası kararları. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- OECD (2021a). TALIS 2018 Data. Who the teachers are? OECD Statistics adresinden edinilmiştir.
- OECD (2021b). TALIS 2018 Data. Who the principles are? OECD Statistics adresinden edinilmiştir.
- OECD (2021c). Employment. Share of female managers. OECD Statistics adresinden edinilmiştir.
- Owen, C. L., & Todor W. D. (1993). Attitudes toward women as managers: Still the same. *Business Horizons*, 36(2), 12-15.
- Özkan, D. (2006). The Relationship Between Attribution Related To Aquisition Of Managerial Position By Women, Attitudes Toward Women Managers, Sexism And Sex Differences.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), Pegem Akademi.
- Sakallı-Uğurlu, N., ve Beydoğan, B. (2002). Turkish College Students' Attitudes Toward Women Managers: The Effects of Patriarchy, Sexism, and Gender Differences. *The Journal of Psychology*, 136(6), 647-656.
- Sandberg, Ş. (2013). *Sınırlarını zorla: Kadınlar, iş ve liderlik isteği* (Z. K. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Doğan Egmont
- TÜİK (2021). *İstatistiklerle Kadın 2020*. TÜİK Kurumsal (tuik.gov.tr) adresinden edinilmiştir.
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31 (31), 444-458.

- Yücedağ, F. ve Günbayı, İ. (2016). Eğitim yöneticiliğinden ayrılmış kadınların yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 86-99.
- Uzun, G. (2005). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Enst.
- World Economic Forum (2021). *Global Gender Gap Report 2021*. ISBN-13: 978-2-940631-07-0. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2021.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf) adresinden edinilmiştir.

---

# OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

---

*Yasemin OĞUZ ÇOŞKUN<sup>11</sup>,*

## ÖZET

Toplumun eğitimsel ihtiyaçlarına cevap vermek üzere var olan okul örgütlenmelerinin temel amacı öğrenmeyi gerçekleştirmektir ve diğer tüm işlevleri bu temel amaca hizmet etmek üzere kurgulanmaktadır. Günümüzde eğitimle ilgili üzerinde en çok durulan başlıkların öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, tam öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin oluşturulması olduğu görülmektedir. Bu konu başlıkları genel olarak okul yöneticilerinde ön plana çıkması gereken öğretim liderliğinin yönelim alanları ile örtüşmektedir. Öğretimsel liderliğin okuldaki diğer süreç ve örgütsel değişkenler üzerinde etkili olduğunu yapılan çok sayıda çalışma ortaya koymaktadır. Öğretimsel liderliğin davranış boyutlarından biri öğretimin denetlenmesidir. Öğretimin denetlenmesinin önemli bir ayağını klinik denetim olarak ifade edilen ders denetimleri oluşturmaktadır. Okuldaki eğitsel yaşantılardan sorumlu öğretmenlerin sınıflarda dersleri işlerken neler yaptıklarının gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretimsel liderlik ve ders denetimi ile ilgili literatür taraması ile kavramsal çerçeve oluşturulmuş; örneklem gruplar üzerinde yapılan araştırma bulguları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Öğretimsel Liderlik, Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları, Denetim ve Ders Denetimi ana temaları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Etkili Okul, Öğretimsel Liderlik, Denetim, Ders Denetimi, Kliniksel Denetim

## AN EVALUATION ON THE EDUCATIONAL LEADERSHIP ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS' SUPERVISIONS

### ABSTRACT

The primary purpose of school organizations, which are created to fulfill the educational needs of the society, is to realize learning and all of its other functions are built to serve this main function. Nowadays the main discussion topics on education are the active participation of students in learning (student-centered learning), complete learning, cooperative learning, developing teachers' skills and having high expectations about students. These topics are generally compatible with the orientation area of pedagogical leadership that is an essential feature for school managers. Many studies prove that pedagogical leadership has an impact on other processes and organizational

---

<sup>11</sup> Okul Müdürü, Çekmeköy Nükte Sözen Ortaokulu, İstanbul, yoguzcoskun@gmail.com

variables at school. One of the behavioral dimensions of pedagogical leadership is the supervision of teaching. One important aspect in the supervision of teaching is the supervision of lessons, which is known as clinic supervision. It is important to observe, evaluate and improve teachers, who are responsible for instructional processes at school, while they're teaching in class. In this study, a conceptual framework is formed through a literature search on pedagogical leadership and instructional supervision; study results on sample groups are examined and the results are evaluated according to main themes on Pedagogical Leadership, Behavioral Dimensions of Pedagogical Leadership, Supervision, and Instructional Supervision.

**Keywords:** Effective School, Pedagogical leadership, supervision, instructional supervision, clinical supervision.

## GİRİŞ

Kurumların başarısında, belirlenen hedeflere ulaşılmasında, çalışanların motivasyonu ve iş doyumunda, örgütsel bağlılığın oluşmasında liderlik vasıflarının önemi ve payı liderlik kavramı ve liderin özellikleri konularına olan ilgiyi artırmış; bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda liderlik ve etkili lider davranışları üzerine benzer ve farklı bir takım yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

En genel tanımı ile amaçlara ulaşmada sahip olunan bir takım kişisel yetilerle çevresindekileri etkileme ve etkileşimi sağlama gücü olarak ifade edilen liderlik kavramı ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı ve liderlik davranışları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu bilinmektedir. Liderlik vasıflarının kaynağına yönelik yaklaşımlardan en çok kabul görenler; "Kişisel Özellikler Yaklaşımı", "Davranışsal Yaklaşım" ve "Durumsallık Yaklaşımı"dır.

Liderlikle ilgili diğer bir sınıflama ise klasik ve yeni yaklaşımlar şeklinde karşımıza çıkmakta ve yeni liderlik kuramları genel olarak öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, süper liderlik, moral liderlik, öğrenen liderlik, transformasyonel liderlik, vizyoner liderlik ve kalite liderliği olarak sıralanmaktadır. Yeni liderlik yaklaşımlarının temelde liderlik ile ilgili genel geçer özelliklerde hem fikir oldukları, yönelim alanlarında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Örneğin kültürel liderlik yaklaşımı örgüt kültürü üzerine odaklanırken transformasyonel liderlik yaklaşımında değişim ve dönüşüm ön plana çıkmaktadır. Öğretimsel liderliğin ise yöneliminin öğretim ve öğretimi geliştirme olduğu görülmektedir (Derbedek, 2008:14-15)

Eğitim kurumlarının varoluş nedeni toplumun eğitimsel ihtiyaçlarına cevap vermektir. Dolayısıyla okul örgütlenmelerinin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi bir zorunluluktur. Temel amacı öğrenmeyi gerçekleştirmek olan eğitim kurumlarının diğer tüm işlevleri bu temel amaca hizmet etmek üzere kurgulanmaktadır. Liderlik kuramları incelendiğinde okul yöneticilerinde ön plana çıkması gereken yönetimsel eğilimin öğretimsel liderlik olması gerektiğini söylemek mümkün olmaktadır. Okul müdürlerinin üstlenmesi gereken öncelikli misyon okulda öğretimin daha kaliteli hale gelmesini ve etkili okul ortamını sağlamak olmalıdır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri, bu rollerinin davranış boyutlarından birini oluşturan denetim görevleri ve ders denetimleri yapılan literatür taraması sonucunda derlenen bilgiler ışığında kavramsal çerçevede ele alınmıştır. Diğer yandan konu ile ilgili örneklem gruplar üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Elde edilen bulgular kategorize edilerek tümden gelim yöntemi ile çalışmanın alt temaları oluşturulmuştur.

#### **Alt Temalar:**

- Öğretimsel Liderlik
  - ✓ Öğretimsel Lider
- Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları
  - ✓ Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirirken Karşılaşılan Sorunlar
- Öğretimsel Liderlik ve Denetim
  - ✓ Ders Denetimi ve Okul Müdürlerinin Ders Denetim Görevi
  - ✓ Ders Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar
- Denetimde Yeterlilik ve İşlevsellik
- Denetime Yönelik Tutumlar ve İletişim Dili
- Denetim Algısı
  - ✓ Ders Denetimi İle İlgili Öneriler

Alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri, bu rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlar, öğretimsel liderlik rolünün gereklerinden olan denetim görevleri ve ders denetimi ile ilgili mevcut yaklaşımların ortaya konması amaçlanmıştır. Yine araştırma sonuçlarına dayanılarak okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimleri öğretimsel liderlik rolü bağlamında değerlendirilmiş; bununla ilgili yöntem ve ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **1. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK**

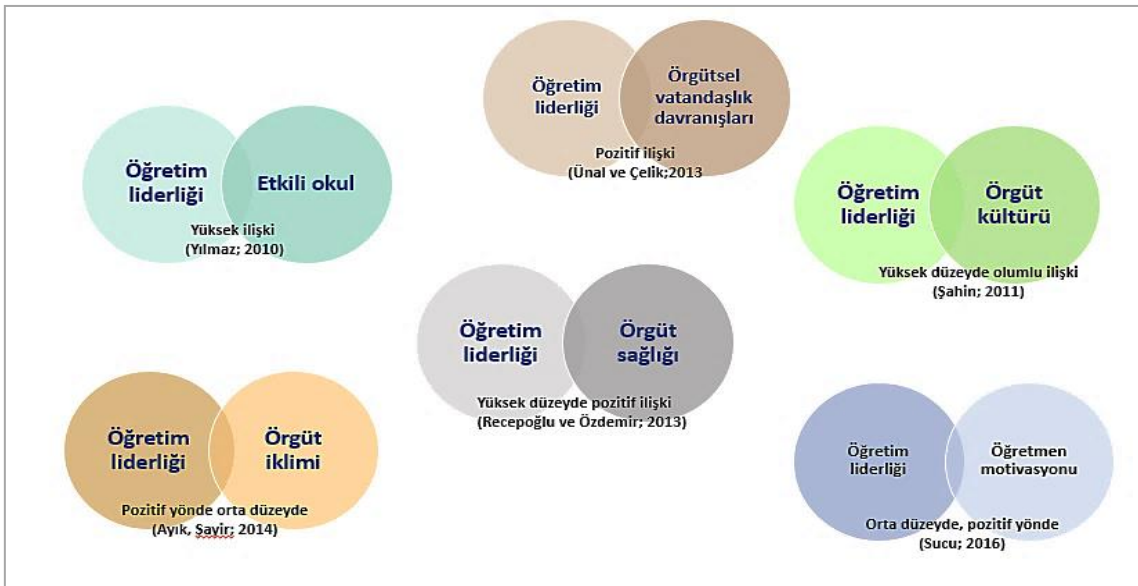
Eğitimle ilgili güncel tartışmalar incelendiğinde üzerinde en çok durulan başlıklardan bazılarını öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, tam öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin oluşturulması olduğu görülmektedir. Bu konu başlıkları genel olarak öğretim liderliğinin yönelim alanları ile örtüşmektedir (Şişman, 2018:38).

Etkili okul ortamının oluşturulması amacıyla 1970'li yılların sonundan itibaren gündeme gelen öğretim liderliği yaklaşımına göre okul müdürünün etkili bir okul müdürü rolü sergilemesi; gerekli kaynakları sağlaması, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük etmesi, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngörmesi gerekmektedir. Güçlü öğretimsel liderlik rolü etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden biridir (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009:278). Öğretimsel liderlik, eğitim programı ve öğretimi yönetmekten ziyade okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmeyi gerektirmektedir (Aksoy, 2008: 237).

Okul müdürlerinin görev tanımlarına bakıldığında okulun tüm işleyişi ile ilgili çok sayıda ve farklı başlıklarda görev alanlarının olduğu görülmektedir. Ancak öğretimsel liderlik yaklaşımına göre tüm bu görev alanları içerisinde ön plana çıkması gereken doğrudan öğretim etkinliklerine harcanan zaman olmalıdır. Çelik(1999)'e göre öğretimsel liderlik tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır (Kış, 2013:14). Öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanan bu liderlik yaklaşımına göre müdür öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale edebilecek nitelikte öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olmalıdır (Kış, 2013:13).

Yapılan araştırmalar okul başarısı ile okul müdürünün öğretimsel davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul müdürünün okulun sonuçları üzerine etkileri doğrudan ve dolaylı olarak kendini hissettirmektedir. Okuldaki eğitim süreçlerine doğrudan katılımı, sınıf ziyaretleri, öğretimi izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle olan etkileşimi doğrudan etkili olurken; öğretimi ve çıktıları etkileyecek kararlar alması ve uygulaması okul sonuçlarını dolaylı olarak etkilemektedir (Şişman, 2018:31-32). Okul müdürünün öğretimsel liderlik rolünün okuldaki diğer süreç ve örgütsel değişkenler üzerinde etkili olduğunu yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır.

**Şekil 1:** Okul müdürünün öğretimsel liderlik rolünün diğer süreç ve değişkenler üzerindeki etkileri



(Şişman, 2018:129-133)

### 1.1. Öğretimsel Lider

Türk eğitim sisteminde okul müdürünün görev tanımlarına bakıldığında genel olarak;

- Okulun her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır mal, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlamak,

- *Öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapmak, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak,*
- *Okulu hizmete hazır durumda bulundurmak,*
- *Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yenilemek ve geliştirmek, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmak,*
- *Araştırma ve planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetim görevlerini yerine getirmek (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2020), (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) olduğu görülmektedir.*

MEB'in okul müdürlerinin görevleri ile ilgili mevzuatı incelendiğinde okul müdürlerinden beklenen “öğretimsel lider” olmalarıdır. Bir lider olarak okul yöneticilerinin temel görevleri okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, belirlenen vizyonu ve misyonu gerçekleştirmeye yönelik amaçları saptama ve okul toplumunu oluşturan tüm öğeleri bu amaçları gerçekleştirebilmek üzere motive edebilme; işbirliği ve güven ilişkisine dayalı okul kültürünü, okul iklimini oluşturma ve sürdürülebilirlik olarak ifade edilebilmektedir.

Okul müdürlerinin teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel olarak sınıflandırılan (Kış, 2013:15) liderlik rolleri içerisinde öğretimsel liderlik rolü çocuk gelişimi, öğrenme kuramları, sosyalleşme, vatandaşlık ve öğretim programlarının çerçevesini belirleme konularındaki yetiştirme düzeylerine işaret etmektedir (Çelik, 1995). Okulun etkili olması için okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli gücün; öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun koordine edilmesi ve etkileşimlerinin sağlanması gerekir (Aksoy, 2008:236).

Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceğinin “öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemendir ve okul da, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için vardır (Özden, 1998; aktaran Derbedek, 2008:16). Öğretim lideri olan okul yöneticisi okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel beklentileri ve değerlerini doğru bir şekilde çözümlayebilmeli; okulun paydaşlarıyla birlikte geliştirdiği misyonu uygulayarak okulunun vizyonunu gerçekleştirmeye çalışmalıdır (Tahaoğlu & Gediklioğlu, 2009:278). Öğretimsel lider, sürekli öğrenen bir lider olarak mevzuatı bilmenin ötesinde insanlarla etkili bir şekilde çalışmanın yöntemlerini bilmeli; öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda yetkin olmalıdır. Temel işlevi “öğrenmeyi gerçekleştirmek olan” okulda öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır (Şişman, 2018:50).

Öğretim lideri olan bir okul müdürü bir yönetmendir ve “Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?” sorularına odaklanır. Öğretimsel lider, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi olan, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, enerjisi yüksek, daha fazla öğretme hırsına sahip bir yöneticidir. Öğrenci başarısı öğretimsel liderin ana başlığı olmalı; öğretmenler için daha arzu

edilir bir öğretme ortamı, öğrenciler için ise daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik olarak okulu üretken hale getirmelidir (Derbedek, 2008:16).

Öğretimsel liderin yeri müdür odası değil sınıf ve koridorlardır. Öğretimsel lider süreçlerin içinde bizzat yer alan, izleyen, denetleyen ve değerlendiren olmalıdır. Bu bağlamda MEB 2015’li yıllarda okul yöneticilerinin odaları ile ilgili bir çalışma başlatmış; yönetici odalarına mekânsal sınırlama getirmiş; müdürlerin okul içerisinde görünürlüğünü artırmaya yönelik bir takım düzenlemeler yapmıştır.

Öğretimsel liderin taşıması gereken tüm özelliklerden yola çıkılarak öğretimsel liderden beklenenleri şu şekilde sıralamak mümkün olmaktadır:

- Okulun amaçlarını net bir şekilde ortaya koyması ve örgüt vizyonunu belirlemesi,
- Öğrenci başarısını artırmak amacıyla profesyonel bilgi ve becerilere sahip olması ve bu bilgi ve becerilerden yararlanması,
- Okul müfredatı ve programı ile ilgili yetkin olması ve bunları öğretmenlerle tartışması,
- Okulun kaynaklarını okul amaçları doğrultusunda etkili şekilde yönetmesi ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerine olanak tanıyan destekleyici bir okul iklimi oluşturması (Chell (1995); aktaran Tonbul, 2017:301).

Öğretimsel lider davranışlarının sergilendiği bir okulda okul yöneticisi daha başarılı ve üretkendir, personeline güvenir ve kendini geliştirmeye daha çok zaman ayırabilir. Öğretmenler ise önemli olduklarını hisseder, görevlerine daha çok ilgi gösterirler; sorumluluk almaya istekli olurlar, becerilerini geliştirirler. Bu ise sürece ve çıktılara olumlu yansır (Derbedek, 2008:17-18).

## 1.2. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Alan yazın incelendiğinde araştırmacılar tarafından öğretimsel liderliğin birbiri ile örtüşen boyutlarının yanında farklılaşan boyutlarının da ifade edildiği görülmektedir. Öğretimsel liderliğin boyutları ile ilgili ortaya konulan başlıkları Tablo 1’de görmek mümkündür:

**Tablo 1: Öğretimsel liderliğin boyutları**

<i>Misyonu tanımlama</i>	<i>Okul kadrosunu geliştirme</i>
<i>Öğrenme iklimi oluşturma</i>	<i>Toplum/çevre desteğini sağlama</i>
<i>Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme</i>	<i>Okul amaçlarının açıklanması</i>
<i>Öğretimi-programı değerlendirme</i>	<i>Okul kadrosunu planlamaya katma</i>
<i>Program-öğretimi yönetme</i>	<i>Yöneticinin otorite sahibi olması</i>
<i>Öğrencileri değerlendirme</i>	<i>Öğretmenler arası ilişkileri geliştirme</i>
<i>Öğrenme için kaynak sağlama</i>	<i>Programlar arası eşgüdümü sağlama</i>
<i>Öğretime kaynaklık etme</i>	<i>Okul yönetimi</i>
<i>Model olma</i>	<i>Sınıf yönetiminde rehberlik</i>
<i>Okulda görünme</i>	<i>Güvene dayalı okul ortamı oluşturma</i>
<i>Amaçlarda uzmanlaşma sağlama</i>	<i>Etkili iletişimci olma</i>

(Kış, 2013:19)



Tüm bu tanımlamalardan yola çıkılarak araştırmacıların öğretimsel liderliğin işlevi ile ilgili altı boyut üzerinde uzlaştıkları görülmektedir. Tanrıoğen (1998) bu altı boyutu;

- 1) Öğretimi ve öğretmeni geliştirme
- 2) Öğretimsel iklim geliştirme
- 3) İletişim becerileri
- 4) Öğretimi denetleme
- 5) Amaç tanımlama
- 6) Öğrenci gelişimini izleme olarak sınıflandırmaktadır (Ünal & Çelik, 2013:242).

Şişman (2018) yapılan araştırmalardan yola çıkarak öğretimsel liderliğin davranış boyutlarından her birini alt davranışlarla desteklemektedir:

**Okulun Vizyonunun ve Misyonunun Yönetimi;** Okulun misyon ve misyonunun belirlenmesi, eğitim amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, amaçların uygulamalara yansıtılması, kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması ve öğrenciler için yüksek standartların oluşturulması.

**Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetilmesi;** Okul programının oluşturulması, program oluşturulurken beklentilerin dikkate alınması, temel beceriler arasında yoğunlaşma, öğrenci gelişimi ile ilgili toplantılar planlama, programlar arasında koordinasyonun sağlanması, okul ve sınıf içi öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencileri öğrenmeye motive etme, programı değerlendirme ve geliştirme.

**Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi;** Öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi ve bunun için ortak standartların oluşturulması, istatistiklerin oluşturulması, öğrencilerle temas halinde olunması, ilgililerin bilgilendirilmesi ve başarıların ödüllendirilmesi.

**Okul Kadrosunun Geliştirilmesi;** Müdürün model olması, öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakların sağlanması, personelin performansının değerlendirilmesi, sürekli ve etkili iletişim, mesleki gelişime fırsat oluşturma, yeniliklere ve risk almaya teşvik, öğretmenler arası bilgi paylaşımı başarının ödüllendirilmesi.

**Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi;** Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma, çatışmaları etkili bir biçimde yönetme, takım ruhunu ve biz anlayışını yerleştirme, örgütsel değişimi başlatma ve yönetme.

**Okul Çevresinin Yönetimi;** Ailenin okula katılımı ve desteğini sağlama, çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama (Şişman, 2018:66-91).

Çelik'e göre başarılı okulların yöneticileri, etkili bir rehberdirler ve öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesine ayrıca önem verirler. Öğretmenlere öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretimi gerçekleştirme konusunda denetim sürecinde yol göstererek öğrenci başarısını artırmayı hedeflerler. Başarılı bir okulun temelinde insan kaynaklarını geliştirme vardır ve başarılı bir okulda öğretmenler ve yöneticiler yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar (Derbedek, 2008:20).

### **1.3. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlar**

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okulun etkililiği arasındaki pozitif ilişki olduğu ve bunun öğrenci başarısını olumlu etkilediği bilinmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin söz konusu liderlik rolünü sergilerken bir takım sınırlılıklarının olduğunu, bazı sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Okul müdürlerinin bireysel özellikleri, yeterlilikleri, okulun ve çevrenin özellikleri öğretimsel liderlik davranışları üzerinde etkili olabilmektedir.

Bu çalışmalardan biri 2013 yılında Sağır tarafından 10 ilköğretim okulu müdürünün katılımı ile yapılan yönetici algılarına göre öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırmadır. Araştırmada beş boyutta ele alınan öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili elde edilen bulgulardan yola çıkılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilerken sorunla karşılaşma derecelerini ve karşılaştıkları sorunları şu şekilde özetlemek mümkün olmaktadır:

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ile ilgili bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticileri “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışlarında “Ara Sıra”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Müdürler “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlarında “Çok Seyrek”, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışlarında “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar (Sağır, 2013:44).

Araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin ele alınan beş boyutla ilgili öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin “Ara Sıra” düzeyinde karşılaştıkları sorunları aşağıdaki gibi ifade ettikleri görülmektedir:

#### **Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı ile ilgili elde edilen bulgular;**

*Okulun Amaçlarının Belirlenmesi;* amaç belirlemeye öğretmenlerin ve velilerin kayıtsız kalmaları, okul paydaşları ile okulun amaçları konusunda uzlaşamama, okulun mevcut şartlarının amaç belirlemede yetersiz olması.

*Okulun Amaçlarının Paylaşılması;* amaçların paylaşılmasına öğretmenlerin duyarsız kalmaları, amaçlara veli ve çevrenin ilgi göstermemesi.

*Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesi;* okul kaynaklarının yetersiz olması, öğretmenlerin kişisel sorunlarının bulunması, öğretim zamanının kısa olması, seviye belirleme sınavları, öngörülemez durumların mevcudiyeti ve iş yükü fazlalığı.

#### **Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili elde edilen bulgular;**

*Eğitim-Öğretimin Planının Hazırlanması;* öğretmenlerin okulun eğitim planlamasına destek vermemeleri, öğretmenlerin hazır planlar kullanmaları, öğretmenlerin planlamaya önem vermemeleri, MEB’in öğretim yılı içerisinde uygulamalarda bazı değişiklikler yapması.

*Öğretim Programlarının Uygulanması;* derslerin programlarının değişmesi, değişen öğretim programlarının hala tam olarak oturmaması, kıdemli öğretmenlerin programı uygulamada zorlanmaları ve isteksiz olmaları, okulda mevcut bulunan araç-gerecin öğretim programlarının uygulanmasında yetersiz olması. Bunların yanında yenilenen öğretim programlarının önceki programlara göre daha fazla araç-gereç gerektirmesi, seviye belirleme sınavları, okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması.

*Derslerin Etkili Yürütülmesi;* öğretmenlerin kendilerini yenilememeleri, ücretli öğretmen uygulaması, okulların imkânlarındaki yetersizlikler, okullarda derslik yetersizliği ve öğrenci sayısını fazlalığı, öğrencilere ve okula velilerin yeterince destek vermemeleri, zaman yetersizliği, iş yükü.

*Ders Dışı Etkinliklerin Yürütülmesi;* ders dışı etkinliklere karşı öğrenci ve öğretmenlerin istek duymamaları, öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakmaları, ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde yeteri kadar zaman bulunamaması, ücretli öğretmenlere ders dışı etkinliklere ilişkin görev verilememesi, bazı ders dışı etkinlikler için yeterliliği olan öğretmenlerin bulunmaması.

#### **Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili elde edilen bulgular;**

*Öğrenci Başarısının Arttırılması;* okul toplumu üyeleri arasında işbirliği sağlanamaması, bazı öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorunu olması, okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle uygulamaya konulan ücretli öğretmen uygulaması, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, okullardaki eğitim araç-gereç ve materyali eksikliği.

*Öğretmenlerin Gözlemlenmesi;* öğretmenlerin sınıfı içinde gözlemlenmeye istekli olmamaları, öğretmenlerin değerlendirilesi amacıyla gerekli zamanın ayrılamaması, öğretmenlerin sınıf gözlemi sonrasında verilen dönütleri yerine getirmekte direnmeleri.

*Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi;* sınav sonuçlarının başarısızlığında öğretmenlerin öğrencileri ve velileri hatta diğer öğretmenleri suçlamaları, öğretmenlerin sınav sonuçlarını değerlendirmeye karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve isteksiz davranmaları. Ayrıca öğretmenlerin sınav sonuçlarını bir anlamda kendi başarısı olarak görmeleri ve başarısızlık durumunda bunun ortaya çıkmaması için sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde isteksizlik göstermeleri ve sınav sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmemeleri.

#### **Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili elde edilen bulgular;**

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri;* öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen hizmet içi eğitimleri nicelik ve nitelik olarak yetersiz bulmaları, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini arttırmak için maliyetleri nedeniyle okulda konferans ve seminerlerin gerçekleştirilememesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde müfettişlerin gerekli zamanı ayırmamaları, öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri, öğretmenlerin mesleki yardım alma konusunda isteksiz olmaları.

*Mesleki Yayınların Takibi;* öğretmenlerin mesleki yayınlara karşı duyarsız olmaları, öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmemeleri, bu nedenle mesleki yayınları takip etmek istememeleri.

*Öğretmenlerin Ödüllendirilmesi;* öğretmenlerin desteklenmesinde adaletin sağlanmasının zor olması, ödül veren makamların adil davranmaması, öğretmenlerin desteklenmesinde ve ödüllendirilmesinde okul müdürlerinin yetki sahibi olmamaları, öğretmeni okul çapında ödüllendirmek için yeterli kaynağın olmaması, bu durumun öğretmenleri ödüllendirmenin kendi aralarında kıskançlığa neden olması.

### **Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile ilgili elde edilen bulgular;**

*Okul İklimi;* okulda arkadaşlık ilişkilerinin ve bunun da sağlıklı bir okul ikliminin gerçekleştirilmesinde bir sorun olması, İstanbul'a özgü sorunların etkili olması, okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle ücretli öğretmen görevlendirilmesi, okuldaki gruplaşmalar ve öğretmenlerin sık sık değişmesi.

*Okul Ortamı;* okul binalarının fiziki yetersizliği ve kullanışsızlığı, öğrenci ve öğretmenler için dinlenebilecekleri, eğlenebilecekleri ortamların bulunmaması, okulda öğrenci ve öğretmenlerin mutlu olabilecekleri sağlıklı bir okul ortamının sağlanmasının zorluğu, maaşlarının yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin mutsuzluğu, değer verilmemesi nedeniyle öğrencilerin mutlu olmamaları.

*Okul, Aile ve Çevre İşbirliği;* çevrede ve velilerde olumsuz bir okul algısı bulunması, velilerin okuldan çok özel kurumları önemsemeleri, velilerin eğitimle ilgili bilinç düzeylerinin düşüklüğü ve okula karşı ilgisiz kalmaları, okul yönetimlerinin veliyi para kaynağı olarak görmesi, velilerin okula destek vermemeleri, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle öğrencilere gerekli katkıyı sağlayamamaları, çevrenin okulu çeşitli nedenlerle sahiplenmemesi (Sağır, 2013:45-52).

## **2. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK VE DENETİM**

Denetim en genel tanımı ile mevcut durumu değerlendirmek; amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını, güçlü ve zayıf tarafları tespit etmek, yapılan çalışmaların daha verimli hale getirilmesi için ilgililere önerilerde bulunmak, onların gelişimi için gerekli ortamı hazırlamak ve onlara rehberlik etmektir.

Başar (1995) denetimi, denetlenecek durumu fotoğraflama, mevcut durumu önceden belirlenen ölçütlerle her yönüyle ortaya koyma, tespit edilen eksikleri tamamlama, yanlışları doğru ile değiştirme, fazlalıklardan kurtulma, daha iyiyi belirleme ve kaynakları bu yönde organize etme olarak tanımlamaktadır (Tonbul, 2017:300). Başaran (2000)' a göre denetim planlı ve sürekli bir süreçtir. Denetim denetleyen ve denetlenenlerin yapılan işin değerini saptamaya çalıştıkları bir takım çalışmasıdır. Eğitim iş görenleri değerlidir ve denetim iş görenlerin görevlerini daha iyi yapmalarına yardım edecek bir süreçtir. Denetçinin öğretmenlerin niteliklerini artıracak şekilde örgütsel liderlik yapması gerekir. Denetim, eğitim

çalışanlarına kendilerini geliştirme ve kanıtlama, işlerinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel farklılıkların gelişmesine yardım etmelidir (Derbedek, 2008:26-27).

Öğretimsel denetim sınıf içi ortamda öğretme ve öğrenme sürecini etkili kılmak amacıyla yapılan denetimdir. Bu denetimde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmasını sağlayacak gerekli öğretim ortamı ve sürecini geliştirmek üzere tüm ilgililer görev alır (Derbedek, 2008:27). Şişman'a göre müdürün öncelikli görevlerinden biri okul ve sınıf içi uygulamalarla okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır ve bunun için denetim şarttır. Okul müdürü formal ve informal yollarla, sınıf ziyaretleri ile süreci denetlemelidir (Şişman, 2018:79).

Denetimde geleneksel, klinik, gelişimsel, demokratik insan ilişkileri, bilimsel yönetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim ve çağdaş denetim şeklinde çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Geleneksel denetim anlayışı durum tespitine yönelikken çağdaş denetim yaklaşımı durum tespitinin ardından örgütün amaçlarına ulaşması için gerekli koşulları uygun hale getirmeyi ve süreci geliştirme işlevini de üstlenir. Çağdaş denetim yaklaşımında denetimin ilkeleri, işbirliği, amaçlılık, süreklilik, tutarlılık, planlılık, gelişmeyi sağlayıcılık, kapsamlılık, çevre değişkenini gözetleme ve nesnellik şeklinde sıralanmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini, var olan ve saptanan problemin niteliğinin, ortamın özelliklerinin ve koşulların belirlenmesini gerektiren çağdaş eğitim denetimi yaklaşımına göre denetim hem geçmişe hem de geleceğe yönelik olmalı; bilimsel, güdeleyici, çözümleyici, birleştirici nitelik taşımalıdır (Karasu & Cömert, 2019:96).

Aydın (2014)'a göre çağdaş eğitim denetimi amaçlı bir girişimdir ve süreklilik içerir. Demokratik liderlik ve işbirliğinin esas olduğu çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullar ile ivedilik taşıyan sorunlardır. Denetimde öğrenme-öğretme ortamı bir bütün olarak ele alınır; grup yaklaşımı, sorumluluğun paylaşılması, etkileşim, görüş birliği ve olumlu insan ilişkileri önemlidir ve etkili sonuçlar doğurur. Öğretmenin etkililiği konusunda doğru bilgilerin elde edilmesi önemlidir ve bu nedenle tüm denetim süreci sürekli bir araştırmaya dayalı olmalıdır. Etkili veri toplama, görülenlerin izlenmesi ve kaydedilmesinden öte iyi planlanmış ve yapılandırılmış bir takım teknikleri barındırır. İyi yetişmiş deneticiler bu tekniklere hâkimdirler (Sabancı & Akcan, 2019:1895).

## **2.1. Ders Denetimi**

Denetimde ile ilgili yaklaşımlardan biri kliniksel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre kliniksel denetim; öğretmenin sınıf içi öğretmedeki yeterliliğini artırmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Bu denetimde veriler sınıf ortamının gerçek yaşamından elde edilir ve elde edilen verilerin analiziyle daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamının geliştirilmesi amaçlanır. Kliniksel denetim şu aşamalardan oluşur:

**1. Aşama:** Bu aşama öğretimsel liderin sınıf içi denetimi uygulamadan önce ilgili öğretmenle görüştüğü, denetlenecek etkinlikleri belirlediği ve denetim planını hazırladığı gözlem öncesi görüşme aşamasıdır.

**2. Aşama:** Gözlem yapma aşaması yapılan plana göre öğretimin her aşamasının gözlemlendiği ve sonuçlarının kaydedildiği süreci kapsar.

**3. Aşama:** Analiz aşamasında gözlenen faktörler sıra ile ele alınarak öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri saptanıp yetersiz olduğu yönleri yeterli düzeye çıkarmak için rehberlik edilir.

**4. Aşama:** Gözlem sonrası görüşme ile öğretmen ve okul müdürü gözlem sonuçlarını birlikte değerlendirir.

**5. Aşama:** Son aşama ise denetim uygulamasının izlendiği ve değerlendirildiği aşamadır (Derbedek, 2008:28).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin eğitimsel yaşantıları ve eğitimin niteliğini ile öğretmenin etkisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ve öğretmen yeterlikleri öğrenmenin gerçekleşmesinde kilit nokta olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşmaları için gerekli koşulların ne düzeyde sağlandığının belirlenmesinde ders denetimi önemli bir işleve sahiptir. Okuldaki eğitsel yaşantılardan sorumlu öğretmenlerin sınıflarda dersleri işlerken neler yaptıklarının gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bu bakımdan önem arz etmektedir (Tonbul, 2017:300)

Denetimin amacı öğretmen üzerinde bir baskı oluşturmak, eksikler üzerine yoğunlaşmak olmamalı; değerlendirme korkutucu değil özendirici olmalıdır. Yönetici, öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenin motivasyonu amaçlarına hizmet etmek üzere denetimi gerçekleştirmelidir (Derbedek, 2008:26).

Okulların ve öğretmenlerin denetimi 2014 yılına kadar çeşitli dönemlerde farklı adlarla anılan müfettişler tarafından gerçekleştirilirken 2014 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile öğretmen denetimleri tamamen okul müdürlerinin görev alanına dâhil edilmiştir (MEB, 2014). Bu tarihe kadar okul müdürü ve müfettişler tarafından ortak gerçekleştirilen bu eylem müfettişlerin görev alanı olmaktan çıkarılmış ve böylelikle öğretmen denetiminden sorumlu tek kişi okul müdürü olmuştur.

## **2.2. Ders Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Daha önce de okul müdürlerinin görev ve yetkileri içerisinde var olan fakat okul müdürleri tarafından fonksiyonel olarak kullanılmayan öğretmenlerin ders denetimi, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki ve akademik başarılarını değerlendirilmesi okul yöneticilerinin görev tanımları içerisinde aktif bir alana dönüştürülmüştür. Ancak bu uygulama denetimin hangi ölçütlere, hangi amaçlara ve hangi sıraya göre yapılacağı, elde edilen verilerin nasıl düzenleneceği gibi bazı sorunları ve belirsizlikleri de beraberinde getirmiştir (Birel & Erçek, 2019:171).

Uygulama ile birlikte okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yetkinlikleri ve denetimlerin işlevselliği de tartışma konusu olmuştur. Diğer yandan uygulamaya yönelik farklılıklar ve denetimlerde kullanılan iletişim dili, denetleyen ve denetlenenin denetime

yönelik algıları okul müdürlerinin ders denetim görevlerini icra ederken karşılaştıkları başlıca sorunlar olmaktadır.

### **2.2.1. Denetimde Yetkinlik ve İşlevsellik**

TDK'na göre bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet; görevini yerine getirme gücü, kifayet olarak tanımlanan yeterlilik ders denetimlerinde ele alınması gereken hususlardan biridir. Schunk (1990)'a göre bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inandıklarında bu görevi yerine getirmek için daha istekli ve kararlı olurlar; gereken davranışları sergilerler (Derbedek, 2008:38).

Tonbul (2017) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin ders denetim görevlerinin olumlu ve olumsuz tarafları konunun muhatapları olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve müfettişlerin görüşleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre okul müdürleri ve öğretmenlerin okul müdürünün öğretmeni yakından tanıyor olmalarının ve sorunlara daha fazla vakıf olmalarının denetime olumlu yansıtacağı görüşünde hem fikir oldukları görülmüştür. Müfettişlerin ise bu görüşe daha düşük oranda katıldıkları ve katılımcı müfettişler arasında müdürlerin bu işi layıkıyla yapamayacakları anlayışının hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada müdür denetiminin olumsuz özellikleri müdürün yanlılığı, ders denetimi yapma yetersizliği, iş yükü ve okul ikliminin bozulması şeklinde dört başlıkta ele alınmıştır. Müdürler de dâhil tüm tarafların müdürlerin yapacağı ders denetimlerinin yanlılığı artırabileceği kaygısını taşıdıkları; katılımcıların en fazla “müdür yanlılığı” ve “müdürün ders denetimi yapma yeterliği” temalarında uzlaştıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış olmaları dolayısıyla mevcut yeterlikleri ve nitelikleri dikkate alındığında uygulamanın eğitim öğretimin niteliğine katkısı hususunda da yine tüm ilgililerin kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin tartışılmamış ve değişikliğe gitme nedenlerinin açıklanmamış olmasının yeni uygulamanın gerekçeleri ile ilgili olarak tarafların ikna olmadıkları sonucunu da ortaya çıkarmıştır (Tonbul, 2017:307).

Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin görev tanımları içerisinde yer alan denetim görevi ile ilgili özel bir eğitim almadıkları ve bu alanda yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. İlkokul müdürlerine yönelik yapılan bir çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak çalışmaya katılan tüm müdürlerin ders denetimi ve öğretmen denetimi konusunda eğitime ihtiyacı duyduklarını; sınırlı sayıda müdürün bu alanda kendisini yetkin bulduğunu; ancak önemli bir kısmının yetkin olmadığını düşündüğünü söylemek mümkün olmaktadır (Koç, 2017:97). Aynı çalışmada müdürlerin öğretmen denetimi konusunda bir eğitimden geçmemiş oldukları ve bu konuda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları, öğretmen denetimine ilişkin verilen hizmetiçi eğitim içeriğinin müdürler tarafından yetersiz bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Koç, 2017:105).

Ders denetiminde okul müdürlerinin yetkinliğinin yanında yapılan denetimlerin işlevselliği de çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Bu çalışmaların birinde elde edilen

bulgulara göre okul müdürlerinin yapmış olduğu öğretmen denetimleri yeterince işlevsel olmamaktadır. Görüşülen okul müdürleri işlevselliğin önündeki engelleri idari işlerin yoğunluğundan dolayı denetime yeterince vakit ayıramaması, müdür denetimlerinin öğretmenler tarafından yeterince ciddiye alınmaması, müdürün belirttiği eksikliklerin öğretmenler tarafından giderilmemesi, mesleki yetersizliği tespit edilen öğretmenlere yönelik bir yaptırım uygulanamaması, değerlendirme notu verilirken üst yönetimlerden ve sendikalardan baskı görülmesi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan denetimlerle öğretmenin mesleki gelişimine yeterince katkı sunulmaması, müdür kaynaklı iletişim hataları, müdürün denetim rolünü yeterince oynayamaması, duygusal davranarak profesyonellikten uzaklaşması, denetimler nedeniyle öğretmenlerle arasının açılmasını istememesi ders denetimlerinin işlevselliğini olumsuz etkileyen sebepler olarak sıralanmıştır (Koç, 2017:105).

Sağır (2013), ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma derecelerinin ve karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine başvurduğu çalışmada müdürler denetim ile ilgili karşılaştıkları zorlukları öğretmenlerin sınıfı içinde gözlemlenmeye istekli olmamaları, öğretmenlerin değerlendirilmesi için gerekli zamanı ayıramamaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlem sonrası verilen dönütleri yerine getirmekte direndikleri yönündeki görüşleri ise denetimle ilgili karşılaştıkları diğer bir sorun alanını oluşturmuştur (Sağır, 2013:49).

### **2.2.2. Ders Denetimine Yönelik Tutumlar ve İletişim Dili**

Ders denetimlerinde okul müdürlerinin yetkinlik düzeyleri ve denetimlerin gerekli işlevi yerine getirememesinin yanında denetim esnasında sergilenen bazı tutumların da denetim sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. Yapılan bir araştırmanın bulgularına dayanarak bunlardan bazılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkün olmaktadır:

- Denetimlerin bir planlama dahilinde yapılmaması, çoğunlukla tesadüfî gelişmesi
- Veli veya öğrencinin şikâyetçi olduğu öğretmenin ders denetimine öncelik verilmesi
- Notların ders esnasında alınması ve dersin tamamının gözlemlenmemesi
- Bazı okul müdürlerinin öğretmenle birlikte değerlendirme toplantısı yaparken bazılarının yapmamayı tercih etmesi
- Ders denetimi sonrası yapılan değerlendirme toplantılarında bazı okul müdürlerinin öğretmenle aralarında soğukluk oluşmasının düşüncesiyle gelişime açık alanları vurgulamaktan kaçınmaları,
- Okul müdürlerinden bazılarının öğretmenleri sadece ders dışı etkinlikler üzerinden değerlendirmeleri
- Müdürlerin denetim uygulamalarında standart bir anlayışın olmaması
- Denetimde sürekliliğin sağlanamaması (Koç, 2017:106)

Ders denetimi genel olarak üç aşamadan oluşmakta ve her aşama bir takım denetsel etkinlikler gerektirmektedir. Gözlem öncesi, gözlem esnası ve gözlem sonrasında yapılacak



denetsel etkinliklerin en başta bir plana bağlanması ve her aşamada denetlenen öğretmenle işbirliği yapılması önem arz etmektedir. Okulun yıllık plan ve programlarında denetim takvimine yer verilmesi, gözlem öncesinde öğretmenlerin denetim ile ilgili bilgilendirilmesi ve ilgili öğretmenle gözlem öncesinde görüşülmesi, dersin konusu, kullanılacak yöntem ve materyallerin, dersi destekleyici diğer etkinliklerin değerlendirilmesi ve öğretmen ile birlikte bir gözlem planının oluşturulması denetimin verimine olumlu yansıyacaktır. Sabancı ve Akcan (2018) yaptıkları araştırmada hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin gözlem öncesi denetim etkinliklerinin planlı bir şekilde gerçekleştirildiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşırlarken bu bulguların aksine Özbaş (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf denetimi ile ilgili hazırlıkların hiç yapılmadığı; müdürlerin ise az yapıldığı görüşünde olduklarını belirlemiştir (Sabancı & Akcan, 2019:1906).

Gözlem aşamasında okul müdürünün sınıf ortamında neleri denetleyeceği de denetimin diğer aşamasını oluşturmaktadır. Öğretim yöntemlerinin ve teknolojinin etkin kullanımı, etkin dinleme, ses tonu, beden dili kullanımı, jest ve mimikler, öğretim konularını ilişkilendirme, konular arası geçiş, amaca uygun yöntem ve teknik kullanımı, etkinlik ve materyal tasarımı, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi, zamanın etkili ve verimli kullanılması okul müdürü tarafından gözlemlenmesi gereken başlıklardan bazılarıdır. Sabancı ve Akcan (2018) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin gözlem sürecinde inceleme konusu yaptıkları durumların öğretmenlerin belirttiklerinden daha çeşitli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özbaş (2002) ise müdürlerin sınıfın fiziksel düzeni, plan program ve öğretim etkinliklerini orta düzeyde denetlendiklerine inandıklarını; öğretmenlerin ise bu başlıklarla ilgili olumsuz görüşte olduklarını belirlemiştir (Sabancı & Akcan, 2019:1906).

Ders denetimini son aşamasını gözlemi sonrası denetsel etkinlikler oluşturmaktadır. Gözlem sonrası denetsel etkinliklerin ilk aşaması ise gözlem sonrası görüşme için uygun zamanın planlanmasıdır. Denetleyen ve denetlenen bu görüşmede eğitim öğretim yılı başında yapılan planlamaları, öğretim programı, derste uygulanan yöntemler ve teknikler, etkinlikler ve materyaller gözden geçirmelidir. Denetleyen ders uygulamalarına ilişkin olumlu yanları vurgulamalı, tespit edilen zayıf yanlar ile ilgili çözüm önerileri birlikte değerlendirilmelidir. Yine değerlendirme aşamasında ihtiyaç duyulan eksikliklerin giderilmesine yönelik farklı uygulamalar tartışılmalı; yaratıcı-iyi örnekler konuşulmalıdır. Denetimde ders dışı etkinliklerle birlikte bütüncül bir denetim yaklaşımı sergilenmelidir. Özetle denetim sonuçları öğretmenle birlikte analiz edilmelidir. Sabancı ve Akcan'ın yaptıkları aynı çalışmada okul müdürlerinin yukarıda belirtilen çerçevede denetim etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ise müdürlerin yukarıda belirtilen gözlem sonrası denetsel etkinliklerden daha ayrıntılı değerlendirme yaptıkları görüşündedirler (Sabancı & Akcan, 2019:1906).

Liderlik kuramları incelendiğinde liderde bulunması gereken vasıflardan birinin güçlü bir iletişimi becerisi olduğu görülmektedir. Öğretim lideri tarafından sergilenmesi gereken davranışlar kaynak sağlama, öğretim kaynağı olma, görünür kişi olma ve iletişim sağlama olarak ifade edilmektedir (Ünal & Çelik, 2013:241). Kurulan iletişim öğretmenlerin

yöneticilerini görünen varlık olarak kabul etmelerinde önemli bir etkidir. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde iyi bir iletişim sisteminin gerekli olduğunun farkındadırlar. Okulun paydaşları arasındaki güven ve desteğe dayalı sağlıklı iletişim etkili okulun en önemli unsurlarından biridir ve öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasında ve motivasyonlarında önemli bir etkiye sahiptir (Sucu, 2016:51).

Öğretim uzmanı olan denetçi bu rolünü üç boyutta yerine getirir: Araştırma, öğretim ve iletişim. İnsan ilişkileri çalışanı olan denetçi öğretim uzmanı olarak aynı zamanda bir iletişimci olmak durumundadır. Öğretmenlerle bireysel ya da grup olarak çalıştıkları için denetçinin işinin çoğu kişiler arası ve enformeldir. Bu nedenle denetçiler temel insan ilişkileri konusunda uzman olmalıdır. Bu beceriler, diplomatik bir dil kullanma, sadece söylenenleri değil, ne söylenmek istendiğini anlama, diğerlerini motive edebilme, eğitimi geliştirmek için küçük gruplarla toplantı düzenleme, toplantıları yönetme ve halkla ilişkiler olabilir. Denetçiler söz ve davranışlarıyla çalışanlarının yanında olduğu hissini vermeli, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmalı, çalışmalarla empati kurabilmelidirler. İletişimi bozan ve denetimi amacından uzaklaştırarak sadece eksik arama şekline bürünen otoriter yaklaşımın yerine iyileştirilmesi gereken alanları suçlayıcı ve yargılayıcı tavır yerine yapıcı, karşıdaki kişinin kabul alanına girecek bir üslupla söylemelidir (Ünal & Üzüm, 2014:65)

### **2.2.3. Denetim Algısı**

Yapılan araştırmalar denetim ile ilgili olumsuz kavramların ön plana çıktığını ve denetimle ilgili olumsuz algının hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Denetlenen kişilerin kendilerini denetim sürecinde betimlerlerken hesap veren, ezilen, yönetilen, endişeli, oyuncu, düzeltilen ve gözlenen şeklinde olumsuz kavramlar kullandıkları görülmektedir. Olumsuz kavramlar sadece denetlenenler tarafından kullanılmamakta denetleyenler de kendileri için cezalandırıcı, açık arayan, otoriter şeklinde olumsuz metaforlar kullanabilmektedirler (Sabancı & Akcan, 2019: 1896). Denetim ile ilgili personelin mesleki gelişimine katkı sağlamaktan ziyade eksiklerin tespiti şeklindeki algı öğretimsel liderlik davranışları içerisinde denetleme boyutunun en az sergilenmesi sonucunu doğurmakta; bu algı denetimin yapılış biçiminden kaynaklanmaktadır(Derbedek, 2008:28).

Öğretmenlerin denetim algısı ve denetimle ilgili kaygı düzeyleri üzerinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bu faktörlerden biri okul müdürlerinin denetim konusundaki yeterlilik düzeyleridir. Müdürün denetimle ilgili yetkinliği öğretmenlerin kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir. Yine denetmenin kişiliği ve denetim sırasındaki tutumları kaygı düzeyi üzerinde etkili olmaktadır (Karasu & Cömert, 2019:111). Kullanılan iletişim dili kaygı düzeyini etkileyen diğer bir faktör olmaktadır.

Denetim açık aramak ya da sadece eksikleri ortaya koymak değildir. Başar (2000)'a göre öğretmenlerin denetim ile ilgili olumsuz algılarının ortadan kalmasında denetimin öğelerinin bilinmesi önemlidir. Denetim üç aşamalı bir süreçtir: Öncelikle var olan durumun betimlenmesine ihtiyaç vardır yani mevcut durum saptanmalıdır. Ardından değerlendirme aşamasıyla alınacak kararlar için bilgi sağlama ve oluşturulan karar seçeneklerinin

değerlendirilmesi gerekmektedir. Son olarak düzeltme ve geliştirme aşamasında eksikliklerin giderilmesi, fazlalıkların çıkarılması, sapmaların düzeltilmesi ve önerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Sabancı & Akcan, 2019:1895)

Denetim ile ilgili denetleyenin yetkinliğinin, denetim sırasındaki tutumunun, kullandığı iletişim dilinin, denetimle ilgili yaşanan olumsuz tecrübelerin denetim algısı ve denetim ile ilgili kaygı düzeyinde etkili olduğu bilinmektedir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin denetim ile ilgili kaygı düzeyleri bir takım değişkenlere bağlı olarak ele alınmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin kaygı düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin kaygı düzeyinin bekâr öğretmenlerden daha fazla sonuçlarına ulaşılmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin denetim kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken rehber öğretmenlerin denetim kaygı düzeyinin ilişkili olduğu diğer branşlardan daha düşük olduğu, matematik öğretmenlerinin denetim kaygı düzeyinin ilişkili olduğu diğer branşlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Karasu & Cömert, 2019:110-111).

Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından araştırıldığı başka bir çalışmada öğretmenlerin denetmenlerin rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlere göre mesleki değerler ve kişisel gelişim, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, okul, aile ve çevre ilişkiler, program geliştirme ve içerik bilgisi ile öğrenci rehberlik hizmetleri boyutlarında denetmenler rehberlik etme görevlerini gerçekleştirme konularında yeterlidirler. Ancak hataların başkalarının yanında söylenmesi, geribildirim sağlamama, mevcut koşulları dikkate almama, deneyimi aktaramama, düşük beklenti ifade etme, yasal gücü öne çıkarma gibi çeşitli faktörün motivasyonları üzerinde olumsuz etki yapmakta; denetleyiciler hata arayıcı bir görüntü vererek strese neden olabilmektedirler. Yine öğretmenlere göre denetleyenlerin alan bilgileri yetersizdir (Sabancı & Akcan, 2019:1896).

## **TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Liderlik türleri içerisinde tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımı olarak kabul edilen öğretimsel liderliği diğerlerinden ayıran en önemli özellik okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bu nedenle eğitim ortamları için en önemli liderlik biçiminin öğretimsel liderlik olduğu yönünde kabul görmüş bir kanaat mevcuttur. Genel olarak okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullanılan güç ve sergilenen davranışları ifade eden öğretimsel liderliğin alt boyutlarından biri öğretimin denetlenmesidir. Öğretimi denetleme ise bu görevi bizzat icra eden öğretmenin denetlenmesi demektir.

Alan yazın incelendiğinde gerek öğretimsel liderliğin davranış boyutları, gerekse okuldaki diğer süreçlerle olan ilişkisi üzerine çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yine okul müdürlerinin öğretimsel davranış boyutlarından biri olan denetim görevi ile ilgili de çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada öğretimsel liderlik hem kavramsal çerçevede ele alınmış

hem de yapılan araştırmaların bulgularından yola çıkılarak uygulamaya y6nelik algılar ve tutumlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Buna g6re okul m6d6rlerinin g6rev tanımları içerisinde daha 6nce de var olmasına rağmen daha çok m6fettişler tarafından yerine getirilen denetim g6revi 2014'deki mevzuat değişikliği ile okul m6d6rleri için daha fonksiyonel bir hale gelmiştir. Bu değişiklik okul m6d6r6n6n çalışanları daha iyi tanınması, okul iklimini daha iyi biliyor olması nedeniyle okul m6d6rleri ve 6ėretmenler tarafından olumlu karşılanırken daha 6nce denetim g6revini yerine getiren m6fettişler konuya daha temkinli yaklaşmışlar; m6d6rlerin denetim yetkinlikleri ile ilgili teredd6tlerini dile getirmişlerdir.

Okul m6d6rleri ders denetimlerinin kendileri tarafından yerine getiriliyor olmasına genel olarak olumlu bakmakla birlikte bir takım çekincelere de sahiptirler. Bu çekincelerin kaynağını denetimler sırasında karşılaştıkları sorunlar oluşturmaktadır. Bu sorunların başında okul m6d6rlerinin denetim ile ilgili yetkinlik d6zeyleri gelmektedir. 6zel bir eğitim almamış olmalarının okul m6d6rlerinin denetim g6revlerini gerçekleştirirken zorlandıklarını ortaya koyan çok sayıda çalışma olduğu g6r6lmektedir.

Okul m6d6rlerini ders denetimlerinde zorlayan diğer bir husus denetimlerin işlevselliğidir. Nitekim gerek 6ėretmenler gerekse okul m6d6rleri yapılan denetimlerin işlevselliği konusunda olumsuz g6r6şlere sahiptirler. İdari işlerin yoğunluğundan dolayı denetime yeterince vakit ayrılamaması, m6d6r denetimlerinin 6ėretmenler tarafından yeterince ciddiye alınmaması, m6d6r6n belirttiği eksikliklerin 6ėretmenler tarafından giderilmemesi, mesleki yetersizliği tespit edilen 6ėretmenlere y6nelik bir yaptırım uygulanmaması, değerlendirme notu verilirken 6st y6netimlerden ve sendikalardan baskı g6r6lmesi işlevselliğin 6n6ndeki 6nemli engeller olabilmektedir. Diğer yandan 6ėretmenin mesleki gelişimine yeterince katkı sunulmaması, m6d6r kaynaklı iletişim hataları, m6d6r6n denetim rol6n6 yeterince oynayamaması ve duygusal hareket ederek profesyonellikten uzaklaşması, m6d6rlerin denetimler nedeniyle 6ėretmenler ile aralarının açılmasını istememeleri ders denetimini işlevselliği 6zerinde olumsuz etki yaptığı g6r6lmektedir.

Okul m6d6rlerinin ders denetimleri ile ilgili belirsizlikler de yine denetimlerin işlevselliğini ve g6receliliğini artırmaktadır. Denetimin hangi 6l6tlere, hangi amaçlara ve hangi sıraya g6re yapılacağının, elde edilen verilerin nasıl d6zenleneceğinin belirsizliği denetimi olumsuz etkileyen diğer bir fakt6r olarak ifade etmek m6mk6n olmaktadır. Ders denetimlerinin bir planlama dahilinde yapılmaması, çoğunlukla tesad6f6 gelişmesi, g6zlem 6ncesi, g6zlem aşaması ve g6zlem sonrasında yerine getirilmesi gereken denetim etkinliklerindeki eksiklikler, geri d6n6tlerin yetersizliği, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesinde 6ėretmenlerde g6zlenen isteksizlik, denetimde s6rekliliğin sağlanmaması yine denetim ile ilgili karşılaşılan sorunlar içerisinde sayılabilmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak okul m6d6rlerinin ders denetimleri ile ilgili yetkinliklerini artırmaya ve ders denetimlerinin işlevselliğini artırmaya y6nelik bazı 6nerilerin de geliştirildiği g6r6lmektedir.

Bakanlık yetkilileri tarafından hazırlanacak bir raporla duyulan gereksinimlerin belirlenmesi, müfettişlerin okul müdürlerine gerekli rehberliği yapmaları, okul müdürlerinin sınıf denetimlerindeki etkililiklerinin müdürlerin performans değerlendirmelerine dâhil edilmesi bu önerilerden bazılarıdır. Müdürler öğretimsel ve denetimsel liderlik, program değerlendirme ve geliştirme, öğretim teknikleri, etkili materyal kullanımı gibi konularda eğitim almalı, farklı okul türlerine ve derslere göre ders gözlem formlarının geliştirilmelidir (Tonbul, 2017:309).

Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkökul müdürlerinin görüşlerini tespit etmek üzere yapılan bir araştırma bulgularına dayanılarak müdürlerin öğretmen denetimlerini daha işlevsel yapabilmeleri ve bu konusundaki yetkinliklerini artırılabilmesi için uygulama ağırlıklı hizmetiçi eğitimlere tabi tutulmalarının; eğitim fakültelerinde, öğretmen denetiminin bir ders olarak okutulmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca yönetici ve yönetici adaylarının bu alanda yüksek lisans yapmalarının teşvik edilmesinin uygulamaya yönelik sorunların çözümünde etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Koç, 2017:107).

Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimleri sonrasında tespit ettikleri eksiklikler ve iyileştirilmesi gereken alanlarla ilgili olarak öğretmenlerin isteksiz olmaları denetimin işlevselliğini olumsuz etkilediğinden bu alanda müdürlerin yetkilerinin artırılmasının da başka bir çözüm önerisi olarak sunulduğu görülmektedir. Birel ve Elçek yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin yetki artırımına sıcak baktıkları ancak bu denetim etkinliklerinin bir sistematik içerisinde düzenli olarak gerçekleştirilmesi konusuna zaman sıkıntısı nedeniyle olumlu bakmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen diğer öneriler ise şöyledir: 1.Okul müdürlerinin ders ve sınıf denetimi alanda yetiştirilmesi ve yetkinleştirilmesine ilişkin bir eğitim programından geçirilmeleri 2. Maarif müfettişlerinin ders denetim görevleri kısmen devam etmesi ve tecrübeleriyle yöneticilere katkı sunmalarının sağlanması. 3. Denetimde ortaya çıkan sorunların çözümü için okul yöneticilerinden ve maarif müfettişlerinden kurulu bir komisyonun oluşturulması. 4. Ders/sınıf denetimlerine ilişkin yeni bir denetim form ve denetim kriterlerinin geliştirilmesi. 5. Denetimde sürekliliğin sağlanması (Birel & Erçek, 2019:176).

Denetmenler denetim sırasında etki gücü ile beraber yetki gücünü de kullanmaktadırlar. Ancak ağırlıklı olarak yetki gücünün kullanılması denetlenen açısından isteksizlik, direnme ve karşı koyma şeklinde tepkilere yola açabilmekte ve kaygı düzeyini artırabilmektedir. Yapılan bir çalışmalar öğretmenlerde denetim ve denetmen algısına dair olumsuz metaforlar beslediklerini göstermektedir. Bu nedenden dolayı öğretmenler rehberlik isteme konusunda denetmenden çekinebilmektedirler. Bunda öğretim süreci ile ilgili bir problemi denetmenle paylaştığı zaman denetim sonucunda düşük değerlendirileceği kaygısı etkili olmaktadır. Okul müdürleri destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımla denetimi gerçekleştirmeli, güven ortamını sağlamalı, öğretmenin sınıf içi özgürlüğünü kısıtlayıcı tutumlardan uzak durmalıdır. Öğretmenlerdeki olumsuz denetim algısının kaynağı denetimden ziyade denetimin yapılış şeklidir. Denetmen, amaçlardan çok kurallara ve biçime

önem veriyor ise ve denetmen ile denetlenen arasında olumsuz bir iletişim var ise bu durum denetlenen kişide kaygı düzeyini artırmaktadır. Denetim sürecinde denetlenenlerin psikolojik durumları dikkate alınmalı ve denetmen sorgulama ve yargılama havası oluşturmada rahat ve güven verici rehberlik davranışlarını ön plana çıkarmalıdır (Karasu & Cömert, 2019:112)

Öğretmen denetimin temel amacı öğretmenin mesleki gelişimine destek olmaktır. Ancak yapılan araştırmalar yapılan denetimlerin bu amaca çok fazla hizmet etmediğini göstermektedir (Tonbul, 2017: 307). Öğretmeni mevcut performansı konusunda bilgilendirmek, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlamak, gelişimi konusunda uyarmak, yeni beceriler kazanması için teşvik etmek, güçlü ve geliştirmeye açık alanlarını belirlemektir. Kalitenin ve nesnelliğin sağlanabilmesi, denetimlerde işlevselliğin artırılabilmesi için öğretmenleri değerlendirirken görecelilikten uzak durulmalı, bunun önüne geçmek için düzenli olarak kullanılacak standartlar geliştirilmelidir. Denetimin adil ve inandırıcı olarak kabul görmesi sistemindeki var olan eksikliklerin ortaya çıkarılmasına ve düzeltilmesine hizmet edecek standartlarına bağlıdır (Koç, 2017:93).

Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin akademik başarı, okul iklimi, örgüt kültürü, öğretmen motivasyonu gibi birçok değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderliğin davranış boyutlarından birini oluşturan denetim görevi ile ilgili hâlihazırda bir takım problemlerin olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Yapılan çalışmalar hem denetleyenler hem de denetlenenler açısından ders denetimlerinin işlevselliği ile ilgili bazı tereddütlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedenleri içerisinde okul müdürlerinin bu alandaki yetkinliği, denetim ile ilgili yeterli eğitimi almamış olmaları, zaman yetersizliği, denetimin belli standartlara bağlanmamış olması, okul ikliminin bozulma endişesiyle müdürlerin bu görevlerini yerine getirirken çekimser davranmaları gibi sebepler sayılabilmektedir.

Etkili okulun en önemli bileşenlerinden biri öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürüdür. Öğretimsel liderlik davranışını sergileyen okul müdürünün ders denetimi konusunda yetkin olması; denetimlerin okulun amaçlarına hizmet edecek nitelikte taşınması gerekmektedir. Okul müdürleri için ders ve sınıf denetimi ile ilgili düzenlenecek eğitimler denetimlerin işlevselliğini artıracak önemli bir basamak olacaktır. Öğretmenlerin denetimle ilgili olumsuz algılarının önüne geçmek için okul müdürleri destekleyici ve geliştirici bir tutum izlemeli, denetimler öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamalıdır. Denetim, öğretmenlerin de sürece başından sonuna kadar dâhil edildiği, yapılan işin değerinin saptanmaya çalışıldığı bir takım çalışması şekline bürünmeli ve sürekli bir sürece dönüştürülmelidir. Denetimlerin belli standartlara bağlanması ve bir plan dâhilinde yürütülmesi, denetim kriterlerinin denetlenenler tarafından da bilinecek şekilde açık ve net olması yine denetimlerin işlevselliği bakımından önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2008). İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 235-248.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi*, 1.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği). (P. Ü. Enstitüsü, Dü.)
- Karasu, Y., & Cömert, M. (2019). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Ders. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 93-120.
- Kış, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Koç, M. H. (2017). Okul Müdürleri Tarafından Yapılan Öğretmen Denetimlerine İlişkin İlkokul Müdürlerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1300-8889, 91-110.
- MEB. (2014, Mayıs). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014).
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2020).
- Sabancı, A., & Akcan, N. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Rehberlik Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Sağır, M. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56.
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin Motivasyonu İle Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* (6. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F., & Gediklioğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tonbul, Y. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16(1), 299-311.

Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/2, 239-258.

Ünal, A., & Üzüm:(2014). Eğitim Denetçilerinin Yeterlilikleri ve Yetiştirilmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.



---

# PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN TRANSFORMASYONEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (NİTEL BİR ÇALIŞMA)

---

*Nasibe Mendil<sup>12</sup>, Aykar TEKİN BOZKURT<sup>13</sup>*

## ÖZET

Eğitim kurumları pek çok farklı alt bileşenlerden oluşmaktadır. Eğitim - öğretim faaliyetini yürüten, eğitim kurumunun başında bulunan okul yöneticisinin kurumuna etkisi oldukça büyüktür. Okul yöneticisinin gösterdiği tutum, sergilediği davranışlar, sahip olduğu bilgi ve beceri, görev yaptığı okuldaki tüm bileşenleri ve bu bileşenlerin birbirleri ile ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin liderlik yönünden davranışları, bilgi ve becerilerinin incelenmesi gereken önemli bir çalışma alanı oluşturduğu söylenebilir. Alan yazında örgütlerde değişimlere yönelik bir liderlik türü olarak ifade edilen dönüşümcü (transformasyonel) liderlik, hem bireye hem de örgüte ilişkin etkinlikleri içermekte ve ayrıca kişileri değişim hedefleri yönünde harekete geçirme anlamına gelmektedir.

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2020 yılı başında saptanan bir virüstdür ve virüse bağlı olarak ortaya çıkan pandemi durumu tüm dünya ülkelerini yakından etkilemiştir. COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim süreçlerinde de ciddi değişimler yaşanmış, uzaktan eğitim metotlarının yoğun şekilde kullanıldığı yeni bir döneme geçilmiştir. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde ve Covid 19 pandemisi sürecinde nitel bir yöntem ile yürütülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin gösterdikleri dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 26 okul yöneticisi yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Pandemi döneminden ötürü çalışma ile ilgili katılımcılara ön bilgilendirme yapıldıktan sonra geliştirilen veri toplama aracı elektronik metotla 'Google form' üzerinden katılımcılara mail yoluyla iletilmiştir. Katılımcılardan gelen geri dönüşler sayesinde verilerin toplanması ve görüşme süreci online olarak gerçekleştirilmiştir. Form iki ana bölümden oluşmaktadır. Formda ilk bölümde, katılımcı okul yöneticilerine yönelik kişisel bilgiler içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır ve ikinci bölümde liderlik sizin için ne anlam ifade ediyor, değişimin anlamı sizce nedir, okulunuzda bir eğitim lideri olarak yaşanan değişimlere uyum sağlamaya yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir; okulunuzdaki yönetim süreçlerinde (planlama, organize etme, koordinasyon, denetim, gibi) dönüşümcü liderlik bağlamında ne gibi davranışları sergiliyorsunuz, davranışlarınızı nedenleri ile birlikte açıklar mısınız, gibi açık uçlu sorular yer almaktadır. Katılımcı okul yöneticilerine (n=26) yöneltilen sorular kapsamında toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

---

<sup>12</sup> Türkçe Öğretmeni, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, nasibemendil@hotmail.com

<sup>13</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aykarbozkurt@gmail.com

Çalışma sonucunda katılımcı görüşlerine dayalı olarak katılımcı okul yöneticilerinin liderliğin daha çok rehberlik yönü üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Değişimi ise yenilik kavramı ile özdeşleştirip uyum sağlama olarak ifade ettikleri saptanmıştır. Transformasyonel liderlik üzerine olan davranışlar incelendiğinde katılımcıların iş görenlerin vizyon etrafında iletişimi sağlama yönünde davranışlar gösterdikleri görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, Transformasyonel Liderlik, Transformasyonel Liderlik Davranışları

## INVESTIGATION OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL HEADMASTERS IN THE PANDEMIC PROCESS (A QUALITATIVE STUDY)

### ABSTRACT

Educational institutions include many different sub-components. The effect of the school headmasters, who is the head of the educational institution, who carries out the education and training activities, is quite large. The attitude of the school headmasters, the behaviors they exhibit, the knowledge and skills they can affect all the components in the school they work in and the relations of these components with each other. In this respect, we can say that the behavior, knowledge and skills of school administrators in terms of leadership constitute an important field of study that should be examined. Transformational leadership, which is expressed as a type of leadership for changes in organizations in the literature, includes both individual and organizational activities, and also means activating people in the direction of change goals.

Due to the New Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic, there have been important changes in education processes around the world. This research was carried out during the 2020-2021 academic spring term, when the Covid 19 pandemic was ongoing. In this study, interview technique, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of the research, it was aimed to search the transformational leadership behaviors of school headmasters working in kindergarten, primary, secondary and high schools in Gaziantep. There are 26 school headmasters in the study group of the research. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. Due to the pandemic period, the data collection tool was delivered to the participants by electronic method after preliminary information was given. By using the feedback from the participants, the collection of data and the interview process were carried out online. The form consists of two main parts. In the first part of the form, closed-ended questions which contain personal information about the participant school headmasters, and in the second part, what does leadership mean to you, what is the meaning of change in your opinion, what are your efforts to adapt to the changes experienced in your school as an education leader; there are open-ended questions such as what kind of behaviors do you exhibit in the context of transformational leadership in the management processes (planning, organizing, coordination, supervision, etc.) The data collected within the scope of the questions directed to the participant school headmasters (n=26) were analyzed with descriptive analysis.

At the end of the result of the study, it was seen that school headmasters focused more on the counselling aspect of leadership, based on participant ideas. It has been understood that they identify change with the concept of innovation and express it as adaptation. When the behaviors in terms of transformational leadership are examined, it has been seen that the participants frequently

show behaviors to ensure the communication of the staffs around the vision.

**Keywords:** Leadership, Transformational Leadership, Transformational Leadership Behaviors

## GİRİŞ

Liderliğin tarihsel gelişimi incelendiğinde hemen hemen her çağda toplumların liderlere ihtiyaç duydukları ve bu liderlerin tarihin dönüm noktalarını oluşturacak önemli kararlar alarak toplumlarını etkiledikleri anlaşılmaktadır. Liderlik oldukça karmaşık bir süreçtir ve pek çok alt bileşenden oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde liderliğe farklı anlamlar yüklendiği ve liderliğin değişik yönlerinin açıklandığı görülmektedir. Sergiovanni (2001), liderliğin hem stil hem de anlam yönünün olduğunu, bunların birbirinden ayrı düşünülmeceğini belirtmektedir. Liderliğin kişisel yönünün, stratejik yönünü desteklemesi gerekmektedir.

Liderliğin tarihsel gelişimi incelendiğinde, hemen her çağda toplumların lidere ihtiyaç duydukları ve bu liderlerin tarihin dönüm noktalarını oluşturacak kararlar alarak toplumlarını etkiledikleri anlaşılmaktadır. Liderler toplumda bazen en güçlü bazen en akıllı bazen en bilgili bazen de en karizmatik bireyler olarak tanımlanmıştır (Güçlü ve Koşar, 2020). Liderlik oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu yüzden net bir tanım yapmak güçtür ama alan yazına bakıldığında liderlik tanımları görülmektedir. Eren (2001:411)' e göre liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır. Bass (1990) liderliği bir grup süreci, bir kişilik meselesi, etkileme, ikna etme, güç ilişkileri, örgütsel amaçlara ulaşma aracı, yapının kurulması ya da tüm bu davranışların bir bileşimi olarak ifade etmektedir. Harris ve Lambert (2003) ise liderliği, fikirleri birlikte üretmek, ortak inançlar ve yeni bilgiler ışığında işi anlamlı kılmak ve bu anlayışlardan beslenen eylemler üretmek olarak tanımlamaktadır. Ve ayrıca lider kişi, önde yürüyerek birlikte seyahat ettiği kişilere yol gösteren kişidir. Etkin bir lider alışılmışın dışında düşünebilen kişidir (Vries, 2007:20).

1980'li yıllarda yapılan araştırmalar da modern çağın gereklerine uygun olarak değişen liderlik davranışlarını ele alınmaya başlanmıştır. Durumsallık yaklaşımının etkisi ile liderlik davranışının koşullara ve duruma uygun olması gerekliliği vurgulanmıştır. Liderlik, örgütlerde evrimsel değişim süreçlerini başlatmak için kültürün dışına çıkma becerisi (Schein,1992:2) olarak nitelendirilmiştir. Örgütlerdeki değişim olgusu ile birlikte gelişmeye başlayan liderlik akımları görülmeye ve alanda yeni liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır. Bu liderlik yaklaşımlarının başında dönüşümcü (transformasyonel) liderlik yaklaşımı gelmektedir.

### *Transformasyonel Liderlik*

Değişimler sürekli; evrenin kendisi de sürekli bir değişim içindedir (Genç, 2007:317). Herhangi bir şeyin bir düzeyden başka bir düzeye gelmesi 'değişim' olarak yorumlanmaktadır (İraz ve Şimşek, 2004). Örgütlerde iş görenlerin iş ile ilgili değer, inanç ve tutumlarının değiştirilmesi, onların yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi yoluyla örgütte

değişim sağlanarak, iş görenlerin örgütün amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlayan liderlik yaklaşımına dönüşümcü liderlik denilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Transformasyonel liderlik diğer bir ifade ile dönüşümlü liderlik ilk olarak 1978 yılında James Burns tarafından literatüre kazandırılmıştır (Aydoğmuş, 2004:11). Transformasyonel liderlik birçok kavramı da içinde barındırır. İşbirliğine dayalı bir kavram gibi görünse de bireysel gelişmeye fazlası ile olanak sağlar hem duygusal hem de iş profesyonelliği yönünden. Sosyal sistemler olarak örgütler, bazen çevreden kaynaklanan nedenlerden, bazen de kendi 1 uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişim hızına en çok uyum sağlayabilecek liderlerin, dönüşümcü liderler olduğu ileri sürülmektedir. Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasında, yeni yönetim yaklaşım ve tekniklerinin, küreselleşmenin, baskıcı rekabet ortamının vb. gibi faktörlerin büyük rolü olmuştur (Bolat ve Seymen, 2003).

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Dönüşümcü liderlikte, örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik türünde, değişimi destekleyen yeni örgütsel değerlerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Transformasyonel liderliğe ilişkin kavramsal çerçeveye göre liderlerin ve izleyenlerin davranışları birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve geliştirmektedir. Herrieger, Slocum ve Woodman (1995, akt:Erçetin, 2000) dönüşümcü liderliğe ilişkin kavramsal çerçeveyi; izleyen davranışları, liderlerin davranışları, durumsal faktörler bağlamında incelemişlerdir ve bu faktörlerin etkisiyle önemli sosyal ve örgütsel değişimlerin yaşanacağı, grup bağlılığı ve izleyenlerde güven artışı, gibi sonuçların meydana gelebileceğinden bahsetmiştir.

Araştırmalar yaşam boyu değişimi sağlamak için liderlerin dönüşümcü bir lider olmasını göstermektedir (Çolakoğlu,2005). Değişim süreci, liderlerin var olan işleyişi sorgulama, ortak bir vizyon oluşturma, astların eyleme geçmesini sağlama, gibi pek çok işlevi zorunlu kılmaktadır (Karip,1998). Dönüşümcü liderlerin özelliklerine bakıldığında, geleneksel bürokraside girişimciliğe önem verme, kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluşturmaya gayret gösterme ve yüksek motivasyona sahip olma gibi başlıca özellikler sıralanmaktadır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmektedir. Dönüşümcü liderler, öğrenmeye önem verirler. Kuralların ve sürecin sürekli değişmesi karşısında, iş görenlere eşit değer veren bir yönetim yaklaşımını oluşturmaya, sorunlara etkili çözümler bulmaya ve örnek bir davranış modeli oluşturmaya çalışırlar. Örgülerde dirençle karşılaşan dönüşümcü lider, bu direncin ortadan kaldırılması için tüm çalışanların içerisine dahil olduğu cesaretlendirici bir kültür oluşumu için çalışırlar. Çalışanları kucaklayan, onların yaptıkları işleri kolaylaştıran ve çalışanlara inisayatif almayı öğütleyen bu kültür dönüşümünün ivme kazanmasında önemli bir etken olarak (Eiesenbach,Watson ve Pillai,1999) belirtilmektedir.

Ayrıca, literatürde transformasyonel liderliğin boyutları ile ilgili 4 temel boyut gruplamasına rastlanmaktadır (Stewart, 2006). Bunlar; idealleştirilmiş etki (karizma), telkinle

güdüleme (ilham verici güdüleme), entelektüel uyarım ve bireysel destek olarak sıralanmaktadır.

İdealleştirilmiş etki boyutunda dönüşümcü liderlerin, izleyenler için bir rol model olacak şekilde davranması üzerinde durulur. Dönüşümcü lider riski izleyenleri ile paylaşmalı ve keyfilikten uzak tutarlı olmalıdır (Bass, 1997). Karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı başlıca koşullar, Kılınç (1997)'a göre, değişimi zorunlu kılan yada mevcut durumu yaşanmaz kılan kriz, kaos ya da belirsizlik koşullarının olması, izleyicilerin görev ve rollerini ideoloji ile bağlantılandırılmış olması, mevcut koşullardan tatminsizlik duygusunun yoğun biçimde yaşanması, geleneksel iş görme, yol ve yöntemlerinin değerlerini yitirmiş olması, şeklinde belirtilmektedir.

Telkinle Güdüleme (ilham verici güdüleme) boyutunda, izleyenleri motive ederek ve onlara ilham vererek onların işlerine karşı meydan okumalarını ve onu kavramalarını sağlamak ön plandadır ve böylece ekip ruhu harekete geçirilmesi amaçlanır (Bass,2002). Dönüşümcü lider izleyenlerin ulaşmak istedikleri ve aynı zamanda paylaşılan vizyon ve hedefleri olan sorumluluğunu gösteren beklentilere açık bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar (Leithwood ve Jantzi,1999). Kısacası bu boyutta dönüşümcü liderlerin izleyenlere ilham vermesi ve bu yönde bir liderlik sergilemesi üzerinde durulur.

Entelektüel Uyarım boyutunda ise liderlerin izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşviki söz konusudur. Liderler varsayımları sorgular ve sorunları yeniden ele alırlar (Bass,2002).Transformasyonel liderler bu boyutta izleyenlerin yaratıcılığını cesaretlendirir, üyelerin bireysel hatalarını toplum içinde açık bir şekilde eleştirmemeye önem verirler.

Bireysel Destek boyuyunda, lider bir danışman gibi davranarak gelişme ve başarı için izleyenlerin her birinin bireysel ihtiyaçlarına dikkat eder (Bensimon,1989). Transformasyonel liderler, izleyenlerini etkili bir şekilde dinler ve geliştirme anlamında görevlerini devreder. Devredilen görevler eğer izleyenler ilave olarak yönlendirme veya eğer desteğe ihtiyaç duyarlarsa süreç değerlendirmesini görmek için izlenirler. Bu boyut altında ifade edilen destek sürecinde, izleyenler kontrol edildiklerini hissetmezler (Lunenburg, 2003).

Eğitimde dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışındaki örgütlerde geliştirilen dönüşümcü liderlik modelinden yararlanılmıştır (Çelik,1998) Dönüşümcü liderliği birçok araştırmacı farklı boyutlara ayırmıştır. Jantzi ve Leithwood (1999)'a göre ise boyutlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme: Lider, okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşılama çalışır.
2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.
3. Bireysel destek sağlama: Lider, öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.

4. Entelektüel uyarım: Lider, iş görenlerin işe ilişkin varsayımlarına yeniden denemelere olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.
5. Bir davranış modeli oluşturma: lider, temel değerleri iş görenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
6. Yüksek performans beklentisi: Lider, iş görenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışları gösterir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), 2020 yılı başında saptanan bir virüstür ve virüse bağlı olarak ortaya çıkan pandemi durumu tüm dünya ülkelerini yakından etkilemiştir. Sağlık Bakanlığı resmi İnternet Sitesinde COVID-19 ile ilgili açıklamada, virüsün ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlandığı ifade edilmektedir. Salgın başlangıçta bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarında bulunanlarda tespit edilmiştir. Koronavirüsler, hayvanlarda veya insanlarda hastalığa neden olabilecek büyük bir virüs ailesidir (<https://saglik.gov.tr/>).

COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim süreçlerinde de ciddi değişimler yaşanmış, uzaktan eğitim metotlarının yoğun şekilde kullanıldığı yeni bir eğitim sürecine geçilmiştir. Bu araştırmanın genel amacı, yoğun değişimlerin yaşandığı Covid 19 pandemisi sürecinde okul yöneticilerinin değişime ve liderliğe yönelik bakış açılarını belirlemek, transformasyonel (dönüşümcü) liderlik bağlamında gösterdikleri liderlik davranışlarını saptamak ve gösterdikleri davranışları gösterme nedenlerine ilişkin olarak yönetici görüşlerini betimlemektir. Ayrıca bu süreçte karşılaşılan sorunlar/aksaklıklar (varsa) bu konuda çözüm önerileri geliştirmektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Liderlik pek çok araştırmacıya göre farklı yönlerden ele alınabilmektedir. Genel olarak liderlik bir grup süreci, bir kişilik meselesi, etkileme, ikna etme, güç ilişkileri, örgütsel amaçlara ulaşma aracı, yapının kurulması ya da tüm bu davranışların bir bileşimi olarak ifade edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, liderliğe yönelik farklı anlamların yüklendiği ve liderliğin değişik yönlerinin ele alındığı görülmektedir. Eğitim alanında da liderlik önemli bir yer tutmaktadır. Tüm eğitim kurumlarındaki genel amaç, bireyleri hem bir üst eğitim kademesine hem de hayata en iyi şekilde hazırlamaktır. Bu bağlamda eğitim anlayışlarının ve buna bağlı eğitim süreçlerinin liderlik ile desteklenmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Değişen eğitim sistemleri ve hayat koşulları farklı sorunları buna bağlı olarak da farklı ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Bu değişikliklerden eğitim kurumlarının olumsuz etkilenmemesi ve kendini yenileyebilmesi için yöneticinin okuldaki tüm bileşenleri en iyi şekilde yönetmesi; onlara liderlik edebilmesi gerekmektedir. Bireysel amaçları gerçekleştirmenin yanında örgütte bulunan bireyleri örgütün amaçlarını gerçekleştirme yönünde harekete geçiren dönüşümcü liderlik örgütü etkin kılan bir liderliktir. Bu

araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe yönelik görüşleri bağlamında elde edilen bulgulara dayalı olarak çözüm önerileri sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın dönüşümcü liderlik alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- (1) Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin değişime ve liderliğe yönelik bakış açıları nedir?
- (2) Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin gösterdikleri transformasyonel (dönüşümcü) liderlik davranışları nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırma bir nitel araştırmadır. Araştırmaya konu olan durum ya da problemlerin bireyler tarafından hangi bağlamda ele alınıp yorumlandığını anlamak ve açıklamak için nitel araştırma yöntemini kullanırız (Creswell, 2016). Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temele alan, bir olay ya da olguyu derinliğine incelemeye olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.277).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çalışan okul yöneticileri ile sınırlıdır. Çalışma grubunu oluşturma sürecinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006, s.113)'e göre bu yöntem nitel araştırmalarda maliyet ve kolay ulaşılabilirlik çerçevesinde tercih edilebilir. Covid 19 pandemisinden ötürü katılımcılar ulaşılabilirlik ve çalışma amacına uygunluk bağlamında gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubunun kişisel bilgi profili verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Kişisel Bilgi Profili

Değişken Türleri	Değişken	Frekans (f)
Cinsiyet	Erkek	17
	Kadın	9
Öğrenim Durumu	Lisans	16
	Yüksek Lisans	10
	Doktora	0
Görev Yeri	Merkez	16
	Taşra	10
Görev Süresi	1-5 yıl	9
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl ve fazlası	3
Mezun Olduğu Fakültesi	Eğitim Fakültesi	22
	Fen Edebiyat Fakültesi	1
	Diğer	3
<b>Toplam:</b>		<b>26</b>

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sayısı kadın 9, erkek sayısı 17'dir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 16'sı lisans, 10'u yüksek lisans, 0'ı doktora mezundur, 16'sı kent, 10'u kırsalda görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 9'u 1-5 yıl, 7'si 6-10 yıl, 7'si 11-15 yıl, 3'ü 16 yıl-20 yıl ve daha fazla görev yapmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 22'si Eğitim Fakültesi, 1'i Fen Edebiyat Fakültesi, 3'ü diğer fakülte mezunu olan toplamda 26 kişidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, etnografyada en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşmeler, etnografyanın gördüklerini ve yaşadıklarını açıklamakta ve daha geniş bir bağlam içine koymaktadır(Fetterman,2009). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular ya da insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılan bir tekniktir (Merriam,2013). Etnografik çalışmalarda üyelerin bakış açılarının keşfedilmesinde özellikle katılımcı gözlemden elde edilen verileri detaylandırmak ya da farklı noktalardan keşfetmek için görüşmenin de kullanımında faydalıdır.

Pandemi döneminden ötürü çalışma ile ilgili katılımcılara ön bilgilendirme yapıldıktan sonra geliştirilen veri toplama aracı elektronik metotla "Google form" üzerinden katılımcılara mail yoluyla iletilmiştir. Katılımcılardan gelen geri dönüşler sayesinde verilerin toplanması ve görüşme süreci online olarak gerçekleştirilmiştir. Form iki ana bölümden oluşmaktadır. Formda ilk bölümde, katılımcı okul yöneticilerine yönelik kişisel bilgileri içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır ve ikinci bölümde liderlik sizin için ne anlam ifade ediyor, değişimin anlamı sizce nedir, okulunuzda bir eğitim lideri olarak yaşanan değişimlere uyum sağlamaya yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir; okulunuzdaki yönetim süreçlerinde (planlama, organize etme, koordinasyon, denetim, gibi) dönüşümcü liderlik bağlamında ne gibi davranışları sergiliyorsunuz, davranışlarınızı nedenleri ile birlikte açıklar mısınız, gibi açık uçlu sorular yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcı okul yöneticilerine yöneltilen sorular kapsamında toplanan veriler «betimsel analiz yöntemi» ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Betimsel analiz, dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur.



Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## BULGULAR

### ***Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular:***

Araştırma sürecinde katılımcılara yöneltilen ilk soru olan “Liderlik sizin için ne anlama geliyor?” sorusu kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, katılımcıların liderliğine ilişkin bakışları incelendiğinde; sıklıkla rehberlik yönü üzerinde yoğunlaşıldığı belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcıların bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Liderlik, yol göstermektir”*

*“Daha fazla çalışmak ve örnek davranışlar sergilemektir” (K8)*

Katılımcıların liderliğine ilişkin bakışları incelendiğinde; organize etme yönü üzerinde de sıklıkla durulduğu belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcıların bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Liderlik, hedef kitleyi organize etmek ve insanları bir araya getirmektir”*

*“Tüm kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullanma, yöneltme organize etmektir”*

Liderlikle ilgili çalışanlar arasında uyum sağlama yönüne dönük katılımcı görüşleri tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcıların bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Öğretmenlerle uyum içerisinde olup işbirliğinde kuruma ait vizyon oluşturmaktır.”(K3).*

*“Çevremdekilere değişikliği adapte edip ve bilgi ile hedefe ulaşmalarını sağlamak” (K5).*

Ayrıca, liderlikle ilgili vizyon sahibi olma ve ilham verme yönü üzerinde odaklanan görüşler tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcıların bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Lider etkileyendir ve ilham verendir”*

*“İnsanların yapabilmelerini cesaretlendirmek”*

*“Kuruma ait vizyon oluşturmaktır”*

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcı okul yöneticilerine ikinci olarak “Değişim sizin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun değişimi yeniliklere uyum sağlama ve yeniliklere açık olma yönünde betimledikleri tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

*“Değişim, yeniliklere açık olmaktır” (K3)*

*“Çağın gereksinimlerini tanımak, gelişimi ve yenilenmeyi ifade ediyor” (K11).*

*“Dünya çapında çağımızın gereklerine uygun olarak yenilenmek, zamana uygun olarak beklentilere cevap vermektir” (K24)*

Bu başlık altında değişime ilişkin elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan bazı katılımcıların değişimi iyileştirici, sorun durumu varsa bunu gidermeye yönelik düzenleyici yönüne dikkat çektikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcıların bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Değişim, mevcut durumu tespit etmek ve aksayan yönlerini giderip pozitif adımlar atmaktır.” (K10)*

*“Yolunda gitmeyen şeylerin düzelmesidir” (K18)*

*“Değişim var olanı daha iyi hale getirme sürecidir” (K22)*

Ayrıca bazı katılımcıların değişimin süreklilik göstermesi ile ilgili ifadeleri de dikkat çekmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Değişmeyen tek şey değişimin ta kendisidir felsefesiyle hareket edebilmektir” (K12)*

*“Değişim kaçınılmazdır, önünde durmamak gerekir” (K25).*

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcı okul yöneticilerine üçüncü olarak “Okulunuzda bir eğitim lideri olarak değişimlere yeteri kadar ayak uydurduğunuzunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu soru kapsamında elde edilen verilere göre; 16 katılımcı ‘evet’, 9 katılımcı ‘kısmen’ ve 1 katılımcı ise ‘hayır’ cevabını vermiştir. Bu bulguya dayalı olarak; katılımcı yöneticilerin çoğunun kendilerini değişimlere ayak uydurma açısından yeterli gördüğünü söyleyebiliriz. Buna göre okul yöneticileri değişimin varlığından haberdardır. Birçoğu fiziksel koşulları öne sürerek gerçekleştiremediğini anlatmıştır. Bu bağlamda, «Neden? e ilişkin görüşler sorulduğunda ve veriler incelendiğinde; katılımcıların bireysel gayret ve istekleri ön plana çıkmaktadır, ayrıca birçoğunun da fiziksel koşullar/imkan durumunu gerekçe göstererek değişimlere ayak uydurma sürecini tam olarak gerçekleştiremediğini belirttiği saptanmıştır.

Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

«Evet. Kendim başta olmak üzere tüm ekibim ile sürekli yenilikleri takip eder, kendimizi yetiştirmeye özen gösteririz. » (K 21)

«Kısmen. Köy okulunda olduğumuz için bazı imkanlarımız yok ama yine de her şeye rağmen elimizden gelenin en iyisini çocuklarımız için yapmak istiyoruz. » (K2)

«Kısmen. Bulduğum okulda imkanlarımız ve ortamımız çok müsait olamıyor ama biz gene de elimizden gelenin en iyisini yapacak şekilde liderlik ediyoruz. » (K13)

#### **Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular:**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcı okul yöneticilerine dördüncü olarak “Okulunuzdaki süreçleri yönetirken (planlama, organize etme, koordinasyon, denetim vb.) dönüşümcü liderlik bağlamında ne gibi davranışları kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu soru kapsamında Çelik (2015) transformasyonel liderlik davranışları gruplaması göz önünde tutularak analiz edilmiştir ve katılımcı yanıtlarından elde edilen verilere dayalı olarak katılımcıların sıklıkla iş görenlerin vizyon etrafında iletişimini sağlama yönünde davranış sergilediği belirlenmiştir.

Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Fırsatların görülmesini ve gerçekleştirilmesi, bireyleri motive etmek ve hedefler için çalışmalarını sağlarım.”(K6)

“Değişen teknolojinin ekip olarak yakından takip edilmesi için motive edici görüşmeler yaparak, dünyada uygulanan yeni eğitim yaklaşımları hakkında bilgi paylaşımını sağlarım...” (K8)

Ayrıca, katılımcıların iş görenlerin vizyona bağlanmasını sağlama yönünde davranış sergilediği belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlerle işbirliği içerisinde belirlenen planlar doğrultusunda görüşlerini alıp yıl içerisinde yapılacak organize süreci ve uyum içerisinde olmayı gerektiren davranışları belirleyip öğretmenlere yapıcı bir lider olmaya çalışırım” (K1)

“Aldığımız kararlar ortak akıl yolu ile ortaya çıkan kararlardır. Okulumuzun tüm ihtiyaçlarını çevre şartlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre alıyoruz” (K13)

Buna ek olarak, katılımcıların iş görenlere saygı gösterme yönünde davranış sergilediği belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Mutlaka personelin görüşlerini alıp karar sürecine herkesi katmaya çalışıyorum” (K12)

“Bütüncül ve insan odaklı bir davranış liderlik yapıyorum” (K18)

Son olarak, katılımcıların örgütsel özdeşleşmeyi sağlama yönünde de davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Takım çalışması ile moral ve motivasyonu arttırmaya ve örgütte aidiyet duygusunu geliştirmeye çalışırım” (K24)*

*“Örnek vermek gerekirse, okulumuzdaki destek eğitimini planlarken okuldaki öğretmenler ile bir toplantı yaptım. Yapılan görüşmeler hakkında bilgiler verilerek destek eğitiminde uygulanacak yollar hakkında oy birliği ile kararlar alınarak uygulamaya geçtim” (K21)*

## **SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak şu sonuçlar tespit edilmiştir:

«Liderlik nedir» ile ilgili fikirleri sorulduğunda, katılımcı okul yöneticileri sıklıkla liderliğin rehberlik yönü üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca, katılımcılar; organize etme, çalışanlar arasında uyum sağlama, vizyon sahibi olma ve ilham verme üzerinde de fikir beyan etmişlerdir. «Değişim nedir» ile ilgili fikirleri sorulduğunda, katılımcı okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu yeniliklere uyum sağlama ve yeniliklere açık olma olarak betimlemeler yapmıştır. Ayrıca, değişimin iyileştirici, düzenleyici, sorunları giderici yönü de dikkat çekmişlerdir. Erdoğan (2012, s.9) değişim için belli bir sürede meydana gelen farklılaşma şeklinde tanımlama yapmıştır ve değişimin yenileşme, yenilik ve gelişim gibi kavramlarla benzer özelliklere sahip olma yönüne dikkat çekmiştir.

«Değişimlere ayak uydurma» konusundaki katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu süreçte okul yöneticilerinin çoğunluğunun kendilerini *yeterli* gördüğü görüşü saptanmıştır. Bu konuda bireysel gayret ve çabaların önemi de ön plana çıkmaktadır. Değişimlere ayak uydurma konusunda olumsuzluk yaşayan katılımcıların ise özellikle içinde bulunulan imkan ve şartları sebep gösterdikleri belirlenmiştir. Ayık, Diş ve Çelik (2016) değişim ve dönüşümcü liderliğe ilişkin yürüttükleri çalışmalarının sonucunda, okul yöneticilerinin belirlenen hedeflere ulaşılması için değişimin önemine inandıkları ve değişimi benimsedikleri şeklinde bulgu tespiti yapmışlardır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini sergilemeleri hususunda bu rollerin okulların değişime açıklığını arttırdığı şeklinde bir yorumlamada bulunmuşlardır.

Okul yöneticilerinin gösterdiği dönüşümcü liderlik davranışları incelendiğinde ise, katılımcıların sıklıkla iş görenlerin vizyon etrafında iletişimini sağlama yönünde davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcılar vizyona bağlılık, iş görene saygı gösterme, örgütsel özdeşleşmeyi sağlama davranışlarına yönelik olarak da fikir beyan etmiştir. Avcı (2015) ise çalışmasında katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin algı ortalamasını yüksek düzeyde tespit etmiştir ve bu durumu okul müdürlerinin gösterdikleri dönüşümsel liderlik stili ile okulu ve okulla ilgili tüm paydaşları olumlu şekilde etkileyecektir, şeklinde ifade etmiştir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara, yorum ve sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Değişen toplum yapısıyla birlikte eğitim-öğretim ihtiyaçları da değişmektedir. Okulun beklentilerine cevap veremeyen bir okul yöneticisi süreçte etkili olamaz. Bu sebeple, eğitim kurumlarının tüm kademelerindeki yöneticiler için dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderliğin okul ortamındaki uygulamaları ile ilgili olarak bilgilendirici eğitim faaliyetleri (seminer, hizmet içi eğitim, gibi) düzenlenmelidir.

Okul yöneticilerinin değişimlere daha iyi uyum sağlaması konusunda okullarda değişimleri ve değişim süreçlerini tanıtıcı çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin okullardaki fiziki imkan ve taleplerine yönelik ihtiyaç analizleri yapılarak bu yöndeki eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır.

Okul yöneticilerinin liderlik alanında bilgileri arttırmak ve kendileri geliştirme yönünden katkı sağlama bakımından yüksek lisans programlarına teşviki sağlanabilir.

Dönüşümcü liderlik, liderin ve onu izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve içinde bulunduğu örgütün gelişmesine katkıda bulunmasını öngörür. Okul yöneticileri değişim ve gelişimin her alanında okul içerisinde yürütülecek faaliyetlerde astlarına rehber ve destek olmaya özen göstermelidir.

#### KAYNAKÇA

- Aydoğmuş, H.İ. (2004). Dönüşümcü Liderlik ve Kayseri Emniyet Müdürlüğünde Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ) SBE, Kayseri. Sayfa 11.
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2016). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini ile Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24:2, 547-564.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2, 24, s.161-189.
- Bass, B. M. (1997). The Ethics of Transformational Leadership. In Kellogg Leadership Studies Project, Transformational Leadership Working Paper. The James MacGregor Burns Academy of Leadership. Erişim Adresi: <http://www.academy.umd.edu/Resources/AcademyPublicationsPDF/KLSP/TransformationalLeadership/EthicsofTransformationalLeadership/EthicsTransform.pdf> İndirilme Tarihi:15 Eylül 2006.
- Bass, B.M.(1990).The Bass ve Stogdil handbook of leadership. New York:Free Press
- Bass, B., Avolio, M., & Bruce J.(1993).Transformational Leadership:A Response To Critiques. Leadership Theory And Research. Editid By: Martin M.Chemers. Roya Ayman. San Diego: Academic Press.
- Bass, B. M. (2002). Cognivite, Social, and emotional intelligence of transformational leaders.Multiple Intelligences and Leadership, Editid By: Ronald E.Riggio.Lawrence Erlbaum Assiates,New Jersey:Publishers Mahvah.
- Bensimon, E. M. (1989). Transactional,Transformational and "Trans-Vigorational"Leaders. World Wide Web Edition. April 1989, Volume 2, Number 6.

- Bolat, T. Ve Aytemiz S.O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüştürücü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi,6(9),59-85.
- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA The Future of Mixed Methods Task Force Report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215-219. DOI: 10.1177/1558689816650298
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüştürücü Liderlik. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, S.16,423-442.
- Çolakoğlu,M.(2005).Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik.Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,1,63-77.
- D.Herriegel, J.W.Slocum, Jr.R.W. Woodman, (1995).Akt.İ.ŞÇErçetin,2000,s.61.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisenbach, R., Watson, K., Pillai, R.(1999), "Transformational Leadership In The Context Of Organizational Change", *Journal Of Organizational Change Management*, Vol.12, No.2, pp.80-88.
- Erdoğan, İ. (2012). Eğitimde Değişim Yönetimi. 3.Baskı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım
- Fetterman,D.M.(2010). Ethnography: Step-by-step(3th. Ed.). Los Angeles: Sage.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon- Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. 3.Baskı. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Güçlü Nezahat,Koşar Serkan, Eğitim Yönetiminde Liderlik,Pegem Yayınları,Ankara,2020.
- Harris,A.ve Lambert, L.(2003).Building leadership capacity for school improvement.Maidenhead.Philadelphia:Open University.
- Sağlık Bakanlığı Web Sitesi. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- İraz, R. & Şimşek, G. (2004). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 99-117. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28435/302898>.
- Karip, E. (1998). Dönüştürücü Liderlik. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. S.16, 443-466.
- Kılınç,T.(1997).Lider durumsallığın ötesi(2),Karizmatik liderlik yaklaşımı.21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu(5-6 Haziran 1997,İstanbul).Bildiriler Kitabı,Cilt 2, İstanbul:Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. Paper presented at

the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19–23, 1999). <http://www.eric.ed.gov/> İndirilme Tarihi: 10 Mayıs 2006.

Lunenburg, F. C. (2003). Emerging Perspectives: The Usefulness of the Construct of Transformational Leadership in Educational Organizations. Paper 38. Pamukkale University Journal of Education, Number 28 July 2010/İl presented at the Annual Meeting of The National Council of Professors of

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schein, E.H.(1992).Organizational culture and leadership (2nd ed).San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T.J.(2001).Leadership \_What's in it for schools? London and New York:Routledge Falmer.

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership. An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 54, June 26.

Vries, Manfred Kets de (2007), Liderliğin Gizemi: İşletmelerde Liderlik Davranışı, (Çev.: Zülfü Dicleli), MESS Yayınları, İstanbul. Sayfa 1.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## KAVRAMSAL VE KURAMSAL BAĞLAMDA İRADE EĞİTİMİ

---

*Halit KARGA<sup>14</sup>, Fatih ÇINAR<sup>15</sup>*

### ÖZET

Şahsiyet, bireyin genetik kodlarında taşıdığı özellikleriyle (kalıtım), hayatı boyunca sayısız etmenlerin (sosyal çevre) tesirinde kalmasıyla oluşmaktadır. Bireyin yetiştiği aile, sosyal ve eğitim çevresi, aldığı eğitim gibi dış etmenlerle birlikte akli, ahlakî birikimi, maddi-manevi istekleri, mutluluk ve üzüntü gibi duygularını kapsayan iç etmenler şahsiyetin oluşmasında etkili olan etmenlere örnek gösterilebilir. Bundan dolayı bireyin olumlu değerlerle buluşturulması, öncelikle bireyin sonrasında toplumun güveni, refahı ve mutluluğu için oldukça önemlidir. İnsanın dış etkenler kadar manevi etkenlerden de etkilendiği bir gerçektir. Bireyi yalnız maddi yönü olan bir canlı olarak düşünmek hasıl olan problemlerin çözümünde eksik veya yanlış yolların/yöntemlerin izlenmesine sebep olacaktır. Akli melekeleri yerinde olan her birey, bir eylemi gerçekleştirmeden evvel zihninde tahayyül ederek bu davranışı nasıl yapacağını, ne şekilde yapacağını, hatta eylemin olası sonuçlarını ve gerçek hayattaki yansımalarını kısa bir zaman diliminde belirleyebilmektedir. İnsan zihninde yer alan şemalara uygun gerçekleştirilen her eylem aynı zamanda eylemin irade kuvvetine uygun biçimde gerçekleştiğini de somut biçimde tasdik etmektedir. Kavram olarak iradenin zihni bir meleke olup olmadığı ya da iradeden doğan kuvvetin kaynağının ne olduğu, bireylerin mesuliyetleri üstündeki etkisi, ahlaki-hukuki-inanç boyutu, bireylerin sahip oldukları iradenin eğitim yoluyla geliştirilebilirliği yahut eğitimin amacına uygun biçimde istendik yönde kullanılabilirliğini sağlama hususları başta eğitim, felsefe, ilahiyat, hukuk, psikoloji gibi farklı disiplinlerin literatürlerinde araştırma/tartışma konusu olarak yer almakta ve güncelliğini korumaktadır. Bireylerin kişiliklerini olumlu bir biçimde inşa etmek, dünya hayatlarını kıymetli kılmak, ilkeli ve ahlaklı kimseler olmalarını sağlamak, eğitim aracılığıyla değer üreten ve değerli olan bireyler yetiştirebilmenin en önemli aracı onlara doğru bir irade eğitimi vermekten geçmektedir. İrade eğitiminin kavramsal ve kuramsal boyutlarının ortaya konulacağı bu araştırma bu açıdan önem arz etmektedir. Bununla birlikte günümüz dünyasında değerlerin her geçen gün öneminin azalması ve kuşaklar arasında sorunların artması ve bunlara yönelik çözüm arayışları araştırmanın önemini ve ihtiyacını daha çok ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı, literatürde yer alan değerlendirmeleri ve yaklaşımları irade kavramı ve eğitim kapsamında bütüncül bir yaklaşım ile ele almak ve irade eğitiminin neliğini ortaya koymaktır. Tarama modelinden yararlanılmış nitel desenli bu çalışmada dokümantasyon analizi ve yorumlayıcı yaklaşımdan faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini irade kavramı ve irade eğitimi ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan araştırmanın ilk bölümünde irade eğitimi müstakil kavramını oluşturan irade ve eğitim kavramlarıyla birlikte eğitim kavramının etimolojik akranı sayılan terbiye alt kavramları farklı disiplinlere ait literatürler taranarak incelenmiş, bahsedilen kavramların farklı disiplinlerce ele alınmış olmasının sebep olduğu karmaşa vurgulanarak, var olan bu karmaşanın önüne geçebilmek adına tüm disiplinlerin beslendiği ana alanlardan biri olan eğitim penceresi çalışmanın temel perspektifini meydana getirmiştir. Çalışmanın devamında irade eğitiminin gerekliliği sorgulanarak amacına değinilmiş ve irade eğitiminde faydalanılabilecek

---

<sup>14</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, halit\_994@hotmail.com

<sup>15</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, fatihcinar@sdu.edu.tr



yaklaşımlar farklı disiplinler göz önünde bulundurularak ortaya konmaya çalışılmıştır. İrade kavramını eğitimsel bir bakışla ele almayı ve eğitimcilerin faydasına sunmayı amaçlayan araştırma neticesinde şahsiyetlerine, ailelerine, buldukları topluma yararlı olan ve toplumun iyiliğini gözeten, sosyal hayatta değer üretebilen bireyler yetiştirebilmek adına başta erken çocukluk dönemi olmak üzere eğitim-öğretimin tüm kademelerinde irade eğitimine örtük veya doğrudan gereksinim duyulduğu neticesine ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** İrade, Eğitim, İrade Eğitimi, İrade Terbiyesi

## **WILL EDUCATION IN CONCEPTUAL AND THEORETICAL CONTEXT**

### **ABSTRACT**

Personality is formed by the characteristics of the individual in persons genetic codes (heredity) and by being under the influence of numerous factors (social environment) throughout persons life. The family, social and educational environment of the individual, the external factors such as the education he received, as well as the internal factors including persons mind, moral accumulation, material and spiritual wishes, happiness and sadness can be shown as examples of factors that are effective in the formation of the personality. Therefore, bringing the individual together with positive values is very important for the trust, welfare and happiness of the society first and then the individual. It is a fact that people are affected by spritual factors as well as external factors. Thinking of the individual as a living creature with only a material aspect will cause incomplete or wrong ways/methods to be followed in solving the resulting problems. Every person with a sound mind can visualize in her mind before performing an action, and determine in a short time how she/he will do this behavior, how she/he will do it, and even the possible consequences of the action and its reflections in real life. Every action performed in accordance with the schemes in the human mind also confirms concretely that the action takes place in accordance with the will power. Whether the will as a concept is a mental faculty or what the source of the power arising from the will is, its effect on the responsibilities of individuals, the moral-legal-belief dimension, the ability of individuals to develoğ theri will through education or to ensure that it can be used in the desired direction in accordance with the purpose of education, especially education, philosophy. It takes place as a subject of research/discussion in the literature of different disciplines such as theology, law, psychology and maintains its currency. The most important means of constructing the personalities of individuals in a positive way, making the wordly life valuable, ensuring that they become principled and moral peopla, and raising individuals who are valuable and valuable through education, is to give them the right will training. This research, which will reveal the conceptual and theoretical dimensions of will training, is important in this respect. However, the decreasing importance of values in today's world, the increase in problems between generations and the search for solutions for them reveal the importance and need of research more. The aim of the research is to deal with the evaluations and approaches in the literature with a holistic approach within the scope of the concept of will and education and to reveal the nature of will education. In this qualitative study using the screening model, documentation analysis and interpretive approach were used. The sample of the research consists of studies on the concept of will and will training. In the first part of the study, which used qualitative research methods, the concepts of will and education, which form the independent conceğt of will education, together with the sub-concepts of disciline,

which are considered to be the etymological peers of the concept of education, were examined by scanning the literature of different disciplines. Education window which is one of the main areas where all disciplines feed on behalf of, has created the basic perspective of the study. In the continuation of the study, the necessity of will training was questioned and its purpose was mentioned and the approaches that could be used in will training were tried to be revealed by considering different disciplines. As a result of the research, which aims to consider the concept of will with an educational perspective and to offer it to the benefit of educators, in order to raise individuals who are beneficial to their personalities, families, the society they live in, take care of the education-teaching of the society and can produce value in social life, willpower education is implicitly or directly applied at all levels of education and training, especially in early childhood necessary conclusion has been reached.

**Key Words:** Will, Education, Will Education, Discipline of Will

## GİRİŞ

Fitrat açısından üstün niteliklerle donatılmış olan bireyin yaşam boyu süren gelişiminde, ahlaki, bilişsel ve bedensel gelişimi sonucunda her bireyin kendine has şahsiyeti ortaya çıkmaktadır. Şahsiyet, bireyin kendine has yapısını, bireyi diğer insanlardan farklı kılan, davranışlarını belirleyen ve "bireyin tinsel ve ruhsal niteliklerinin toplamı" (Akarsu,1975:110) biçiminde ifade edilmektedir. Bireyin şahsiyetini/kişiliğini oluşturan, ahlaki vaziyetine yön veren, karakterini ortaya koyan, kendisi ve toplum adına baskı altında kalmadan değer üretebilmesini sağlayan kuvvet ise iradedir. Bireyin erken çocukluk döneminde buluşturulduğu iyilik, şefkat, merhamet, dürüstlük, öz disiplin, öz saygı vb. olumlu değerler kişiden kişiye farklı biçim ve düzeyde etki etse de kendilerinden toplumun beklentilerini, kendilerinin de toplumdaki beklentilerini karşılayabilme iradesini hür bir biçimde geliştirebilmelerini sağlayacaktır.

Geçmişte ve günümüzde, merkezi yönetimlerin hedeflerine ulaşma aracı olarak kullandığı en büyük güçlerden biri eğitim olmuştur. Günümüzde eğitimin odak noktası insandır. Eğitim aracılığıyla istendik davranışlar sergilenmesi beklenen bireyler, geleneği de göz önünde bulundurarak dünyadaki bilimsel değişime ve gelişime bağlı olarak plan ve program çerçevesinde bireylere hitap etmektedir. Modernist eğitim anlayışı çerçevesinde hedefe ulaşma yolunda atılan bu adımlar, bireyleri yarış atı misali yarıştırmış, bu yarışta da hedefe ulaşma yolunda insana dair değerler ne yazık ki göz ardı edilmiştir. Bu durum zulüm, keder, ruhsal bunalımlar gibi bireye ve topluma sirayet eden problemleri beraberinde getirmektedir. Aldığı eğitim sonucu doğru tercihlerde bulunamayan insanın hayatı yitip bir hazine olarak kalmak mecburiyetindedir.

## Araştırmanın Önemi, Amacı ve Yöntemi

Bireylerin kişiliklerini olumlu bir biçimde inşa etmek, dünya hayatlarını kıymetli kılmak, ilkel ve ahlaklı kimseler olmalarını sağlamak, eğitim aracılığıyla değer üreten ve değerli olan bireyler yetiştirebilmenin en önemli aracı onlara doğru bir irade eğitimi vermektir. İrade eğitiminin kavramsal ve kuramsal boyutlarının ortaya konulacağı bu araştırma bu açıdan önem arz etmektedir. Bununla birlikte günümüz

dünyasında değerlerin her geçen gün öneminin azalması ve kuşaklar arasında sorunların artması ve bunlara yönelik çözüm arayışları araştırmanın önemini ve ihtiyacını daha çok ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı, literatürde yer alan değerlendirmeleri ve yaklaşımları irade kavramı ve eğitim kapsamında bütüncül bir yaklaşım ile ele almak ve irade eğitiminin nelğini ortaya koymaktır.

Tarama modelinden yararlanılmış nitel desenli bu çalışmada dokümantasyon analizi ve yorumlayıcı yaklaşımdan faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini irade kavramı ve irade eğitimi ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır.

Toplum nazarında kavramlara yönelik bilgi sahibi olmak sosyolojik ve psikolojik açıdan donanım sembolü kabul edilirken, bilimsel çalışma söz konusu olduğunda araştırmacıya ve okuyan kimselere kolaylık sağlamaktadır. Toplum içerisinde bir kavramın kullanımı hususunda ihtilaf bulunup bulunmadığını bilmek, kavramın muhtevasına sahip veya nüanslara sahip başka kavramların bulunup bulunmadığını tespit etmek, araştırmaların sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde öneme sahiptir. Bu sebeple öncelikle araştırmaya konu olan eğitim ve irade kavramlarının etimolojik geçmişine, sözlük ve terim anlamlarına ve araştırma içerisinde barındırdıkları anlamlar üzerinde durulacaktır.

### **1. İrade Nedir?**

TDK'ya (2020) göre " istenç, istek" anlamlarına gelen irade, genel manada istemeyi ifade etmektedir. Arapça "ravede" kökünden türeyen irade kavramının karşılığı İngilizcede "will", Almandada "wille", Fransızcada "volonte", Latince "voluntas-velle" olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 1975:101).

İrade kavramı farklı disiplinlerin araştırmalarına konu olmuş, araştırmalara konu olmuş ve bu araştırmalar irade farklı şekillerde tanımlamıştır. Hukuk lüğatinde irade; bireyin iç dünyasında gerçekleşen, dıştan bilinmemesi nedeniyle kendisine hukuki sonuç bağlanması mümkün olmayan, bir şeyi yapmaya karar vermek-ona yönelmek manasına gelmekteyken (Umar, 2011:228), dini terim olarak irade, nefsin bir şeyi yapıp yapmamayı istemesi, nihai noktada ise eylemin icra edilmesine veya edilmemesine hükmetmesi şeklinde ele alınmıştır. TDV İslam Ansiklopedisi'nde (2000:379-384) "irade; sözlükte "istemek, dilemek" anlamına gelen irâde terim olarak "nefsin yapılması gerektiğine hükmettiği bir işi, bir amacı gerçekleştirmeyi istemesi, ona yönelmesi" veya "canlıyı, kendisinden değişik mahiyetteki fiillerin doğmasını sağlayacak bir duruma getiren nitelik" yahut "bir fayda elde etme inancının ardından doğan eğilim" şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre psikoloji literatüründe "*bireyin düşüncesi doğrultusunda bir amaca yönelik eyleme geçmesi*" irade olarak literatürde yer bulurken psikoloji terimi olarak irade; bireyde doğuştan var olduğu düşünülen, iç ve dış tesirlerden beslenen ve eylemlerle ortaya çıkan kavramdır (Psikolojik, 2020). Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde irade/istenç kavramının karşılığı olarak sıralanan anlamlar ise şöyledir: "

#### **1. İtici güç:** Yapabilme gücü-özgürlüğünü içinde bulunduran isteme,

2. **Bilinç yetisi:** İnsanın tasarımları ve görüşleri üzerinde bilinçli bir düşünüp taşınma ile seçerek ve tavır alarak eyleme karar verme yeteneği,
3. Duygu ve eğilimlere değil, usa dayalı isteme; usa uygun bir erek ve amaç koyma yeteneği; isteme ve eylemleri usla belirleme gücü,
4. İstenilmiş olanı gerçekleştirmeye karar verme ve yerine getirme gücü,
5. Yaşamın özgür, ussal bir öze kendini bilinçli olarak gerçekleştirmesi." (Akartürk, 1975:100-101). Tanımlamalardan yola çıkarak felsefe, hukuk ve psikoloji gibi disiplinler irade kavramını sıklıkla insan odaklı, dini literatürde ise iradenin psikoloji ve özgürlük problemi odaklı ele alındığı görülmüştür.

Şu halde irade; karar verme sürecinde zihnin eşit oranda yapılabilir olan ve farklı sonuçlar doğurabilen eylemlerden birini tercih etmesini sağlamaktadır. Bununla beraber kişilere ait olduğu ve yaşamları süresince farkında olsalar da olmasalar da kişilerin önlerinde geliştirilmeye müsait bir kuvvet olduğu da anlaşılmaktadır.

## 2. İradenin Temel Bileşenleri

Bu bölümde iradeyi meydana getiren temel bileşenler ele alınacaktır. İradenin temel bileşenleri akıl, seçme ve karar verme, eylem ve hürriyet olmak üzere dört kavram olarak tespit edilmiştir.

### 2.1. Akıl:

Komplike bir varlık olan bireyi, neyi yanlış veya doğru kabul etmesi gerektiği bilgisine ise akıl ulaştırır. Akli melekeleri yerinde olan her insan, eylemlerinden sosyal ve ahlaki açıdan sorumludur.

### 2.2. Seçme ve Karar Verme:

Birey, akıl süzgecini kullanarak önünde bulunan seçeneklerden birini, hür bir biçimde hayata döküldüğü müddetçe iradesini kullanmış sayılmaktadır. Karar, isteklerle kuvvet bulup irade ile varlığını meydana getirirken, beraberinde birey için sorumluluk ve yaşama sevinci getirir. Karar verme sürecinde akıl rol oynarken, tercihin yapılması ile nihayete ermektedir.

### 2.3. Eylem:

Eylem, bireylerce yapılan tercihlerin başka kimseler tarafından görülebilir hale gelmesine denmektedir. Aklımızı kullanarak önümüzde beliren seçimlerden birini gerçekleştirmeye karar verir, netice itibariyle irade kudretimizi kullanarak eyleme dökmüş oluruz. Hür irade sonucu gerçekleştirilen davranış iradeyi temsil eden bir eylem sayılırken, dayatma sonucunda gerçekleştirilen davranış iradeyi temsil etmemektir.

### 2.4. Hürriyet

Bireylerin eylemlerinin mesuliyetini taşımaları ve irade kuvvetinin eğitilmesinin bahsetmek için öncelikle bireylerin özgür olmaları gerekmektedir. Özgür olmayan, baskı altında bir eylemi gerçekleştirmeye zorlanan bireyin iradesinden de, iradesinin eğitilmesinden de bahsetmek mümkün olmamaktadır.

### 3. İrade ile İlişkili Kavramlar

İrade kavramını tam manasıyla kavrayabilmek adına bu bölümde irade ile ilişkisi bulunan, literatürde irade kavramının izahında yararlanılan, günlük hayatta tanımlanmış tahayyül edilirken irade kavramı ile karıştırılabilen kavramlardan bazılarının üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Ahlâk:

Ahlâk kavramı "Arapçada "seciye, tabiat, huy" gibi mânalara gelen hulk veya huluk kelimesinin çoğuludur. Sözlüklerde çoğunlukla insanın fizik yapısı için halk, mânevî yapısı için hulk kelimelerinin kullanıldığı"(TDV İslâm Ansiklopedisi, 1989:10) kaydedilirken, "belli bir dönemde belli insan toplulukları benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı" (Akarsu, 1975:13) biçimlerinde de kaydedilmiştir. Ahlâk, Türk Dil Kurumu (2020) sözlüğüne göre ise "bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları" şeklinde tanımlanmıştır.

Günümüze değin ahlâk kavramı üzerinde ciddiyetle durularak ülkemizde ve dünyada farklı disiplinlerde çalışmalar yürüten araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Ahlâkın nasıl öğretilbileceği ve ahlâk sahibi bireylerden beklentiler araştırılmış (Lickona, 1991), ahlâki gelişim üzerine kuramlar oluşturulmuştur (Kohlberg, 1973).

"Karakter, huy, tabiat" manalarını muhtevasında barındıran, canlılar içerisinde yalnızca insan için var olan kavramlardan birisi olan ahlâkın, ameli ve nazari ahlâk olmak kaydıyla iki kısımda ele alındığı belirtilmektedir. Ameli ahlâk, değer yargıları ortaya koyarken ve bunlara tabii olmanın zaruriyetini vurgulamakta, kişinin kendini ve diğer insanları alakadar eden davranışlarını merkezine almaktadır. Ahlâk, sosyalleşmenin de bir şartı ve sonucudur. Kişilerin yaşamlarını, bağlantılarını tertip etmeyi hedefleyen kurallar bütünü olarak var olmuştur (Çınar, 2019:2) Bu yönüyle iradeyle de mecburi bir ilişkileri bulunmaktadır.

#### 3.2. Kader:

"Allah'ın nesnelere ve olayları özellikle sorumluluk doğuran beşerî fiilleri, ezelden planlayıp zamanı gelince yaratması" (TDV İslâm Ansiklopedisi,2001:58) anlamına gelen kader kavramının irade kavramı ile ilişkisi, kader kavramının meselesi olan insanın iradesi (cüz'i irade)-kaderi ile Allah'ın (c.c.) seçtiği kader (külli irade) arasında bulunan ilişkiden kaynaklanmaktadır. Problem kısaca, insanın kaderi içerisinde mevcut bir iradesinin varlığı ve Allah'ın (c.c.) yazgısı ile bireyin iradesinin aynı potada eritilmesinin mümkünlüğü suallerinden oluşmaktadır.

Problemlerin yanıtı hususunda genel kanı, geçmişten günümüze değin gerçekleşmiş ve gerçekleşmemiş her şeyi içinde barındıran irade Allah'ın iradesidir, bireylerin eylemlerinin de buna dahil olduğu yönündedir. Fakat insanların kaderini meydana getiren bu kudretin kaynağı, Allah'ın (c.c.) insanda yaratmasıyla (*istitaâ*) meydana gelmesi olarak görülmüştür.

### 3.3. Öz Denetim/Öz Disiplin:

TDK'ya göre (2020), "daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol" manasına gelen öz denetim, evreni anlamlandırma sürecinde erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmekte olan bir olgudur.

Bireyin değerlerine, ümitlerine, ülkülerine arka çıkmak maksadıyla geliştirilen öz denetim mekanizması, hayat boyu sahip olunması icap eden kabiliyetlerden biridir. Öz denetimin irade ile ilişkisi, içsel reaksiyonlarını kontrol etme bağlamındadır. Toplum nazarında öz denetime sahip bireylerin sayısı veya öz denetim kapasitesi yüksek bireylerin sayısı arttıkça, irade eğitiminin de hedefinde yer alan yaptırımlara ve kısıtlamalara maruz bırakılmayan birey sayısı da artacaktır.

### 3.4. Sorumluluk/Mesuliyet:

Sözlükte "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi" (TDK, 2020) anlamına gelen sorumluluk, herkesçe direkt gözlemlenebilen ve eyleme dökülen bir kıymettir. Eyleme yönelik ve ahlak ile doğrudan ilişkili olması bakımından irade ile de ilişkili olduğu görülmüştür.

Sorumluluk sahibi bireylerin, hür iradeleri ile karar alıp seçimde buldukları fiillerde toplumsal iyiliği gözettikleri, problemlerin üstesinden gelmeye yönelik hareket ettikleri, bireysel eylemlerinin başka kimselerde ne şekilde tesir edeceğini gözettikleri kaydedilmiştir. Bu bağlamda "kişisel sorumluluk, vatandaşlık sorumluluğu, ortak sorumluluk" (Sezer vd., 2017:124-125) gibi sorumluluk tasnifine başvurulmuştur. Ayrıca sorumluluk, tek etken olmamakla beraber, erken çocukluktan itibaren öz disiplin değerinin kazandırılmasında büyük öneme sahiptir.

## 4. İradeye Yönelik Yaklaşımlar

Bu bölümde din, felsefe, psikoloji ve doğal olarak eğitim ilimleri nezdinde iradenin neliği üzerinde durulmuştur. İlmî bakış açısıyla irade kavramının birbirlerinden farklı pek çok alan tarafından irdelenmiş olması, irade kavramının insanlık tarihinde, insanlık adına mühim bir kavram olduğunun da ispatı niteliğindedir.

### 4.1. Dinler Açısından İrade

Bu alt başlıkta, din (*religion*) kavramının alt metnini "semavî dinler" olarak isimlendirilen İslamiyet, Hıristiyanlık ve Yahudilik oluşturmaktadır. Yalnızca semavî dinlerin seçilme sebebi, iradeye dair dini yaklaşımları, ilahi mesajlardan yola çıkarak inceleme ve izah etme gayretinden ötürüdür.

TDK (2020) sözlüğüne göre din; "Tanrı'ya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum" manasına gelmekte, etimolojik bakımdan ise "din" kavramının Arapça "d-y-n" kökünden türediği kabul edilmektedir. Farklı düşünürlerce farklı anlamlar yüklenen din kavramının içinde barındırdığı terim anlamlar

mükâfat, itaat, karşılık, hesap, galibiyet, hüküm, teslimiyet (Baş ve İnci, 2003:3) ve "İslâm (Kur'ân-ı Kerim, Âl-i İmrân 3/19)" biçiminde sıralanabilir.

İrade kavramını dinlerin konusu haline getiren durumlardan biri, yaratılmış varlıklardan en üstünü olarak tayin edilmiş insanın özgür iradeye sahip olup olmayışı problemidir. Yukarıda sayılan Ehl-i Kitap dinlerin, hür irade problemine dair farklı bakış açıları bulunmaktadır.

Tek Tanrılı dinlerden biri olan Yahudilik, diğer semavî dinlerin de doğduğu coğrafyada yayılma imkanı bulan dinlerin ilkidir. Ehl-i kitap olması sebebiyle diğer semavî dinlerle pratikte ve teolojik olarak ortak kaidelere sahiptir. Bununla birlikte iç dinamikleri itibariyle (soylarının Hz. Yakup, Hz. İshak tarafından Hz. İbrahim'e dayandırılıyor olması) günümüzde milli bir din olma özelliğine de sahiptir. Yahudilik (*Musevilik, Judaism*) etnik bir din olması yanı sıra hür irade probleminde Hıristiyanlık ve İslamiyet'ten ayrılmaktadır. Nazil olduktan sonraki dönemlerde "Tanrı tasavvurunun Yahudilerce sınırlandırılmış olması, Yaratıcı'nın ilminin, iradesinin, kudretinin yok sayılması, beşerileştirilmesi veyahut törpülenmiş olması" (Rubenstein ve Roth: 1987, Baş ve İnci:2003) irade hürriyeti problemindeki çözümlerinde çelişkiye sebep olmuştur. Yahudilere göre Tanrı, belirli durumlara "yüzünü gizleyerek" (Mezmur, 44:23-24) olaylara müdahil olmamakta, böylelikle Tanrı'nın insan eylemlerinde herhangi bir tesirinin olmadığı, olması durumunda insanın insan olamayacağı Yahudilerce kabul edilmektedir. (Akbaş, 2003:177).

Etimolojik kökeni Yunanca "christos (*yağlanmış*)" kelimesi olan Hıristiyanlıkta, irade problemi farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Dayanağı kutsal kitap olan görüş "Tanrı'nın, kendisini sevenlerle, amacı uyarınca çağrılmış olanlarla birlikte her durumda iyilik için etkin olduğunu biliriz." (İncil, Romalılar 8:28) pasajından yola çıkarak Tanrı'nın insan eylemlerini yönlendirdiğini dile getirmektedirler. Fakat bu pasaj, irade sonucu doğan eylemlerin tamamının sorumluluğunu Tanrı'ya yüklemekte, dünyada sonucunda iyilik olduğu kadar kötülük doğuran eylemlerin de gerçekleştiği görülmektedir, bu durum literatürde özgür irade savunması olarak da adlandırılır (Yavuz,2006:6). Hıristiyan teolojisinin temelini oluşturan Adem ile Havva'nın yasak meyveyi yemeleri hadisesi de Tanrı'nın insan iradesindeki etkisi hususunda çelişkiye sebep olmaktadır. Hıristiyanlıkta sonradan cereyan eden Teslis inancının, Tanrısal kudrette ihtilafa sebebiyet verdiği görülmekte, Baba-Oğul söylemi de Tanrı'yı beşerileştirmektedir. Olumsuz eylemlerin sorumluluğunun kime ait olacağı ise geleneksel anlayışta belirsiz kalmaktadır.

Önceki iki semavi dinin aksine İslam dininin adı, inananları, mahiyetleri ya da kurucularının isimlerinden gelmemekte, Kutsal Kitabı olan Kur'ân-ı Kerim'de Allah(c.c.) tarafından bildirilmektedir (bkz. Âl-i İmrân 3/19,85; el-Mâide 5/3; el-En'âm 6/125; ez-Zümer 39/22; es-Saf 61/7; el-Hucurât 49/17; et-Tevbe 9/74). İslâm anlam bakımından "teslim olmak, bağlanmak, selâmet bulmak" gibi anlamlara gelmektedir (TDV İslam Ansiklopedisi, 1994:320). İslâm'da özgür iradenin varlığına dair pek çok ayet yer almaktadır. "Dinde zorlama yoktur; artık hak ile bâtıl tamamen birbirinden ayrılmış ve hak bütün açıklığıyla meydana çıkmıştır." (Kur'ân-ı Kerim, Bakara 2/256) ayet mealinde birilerine zorla İslamiyet'i

kabul ettirmenin doğru olmayacağı sonucu ilk olarak tahlil edilirken, arka planında imtihan olarak görülen dünya hayatında inanmanın da diğer eylemler gibi hür irade ile yapılacak bir seçim olduğu, Allah'ın (c.c.) kudretinin insan iradesinden üstün olduğu, insanın istemesi halinde Allah'ın (c.c.) bir eylemi yaratacağı veya inanmaya sevk edeceği vurgulanmaktadır. Nitekim Allah'ın (c.c.) adalet sıfatı gereği insanları sorumlu tutması için hür iradeye sahip olmaları gerektiği aşikârdır. Buradan yola çıkarak İslami anlayışta, ayetlerde ve uygulamalarda, Allah'ın (c.c.) mutlak güç sahibi ve her şeye kadir, ezeli ve ebedi oluşunun vurgulandığı görülmektedir. İrade ve hürriyet gibi kavramlar, alt disiplinlerin de oluşmaya başlamasıyla Kelam ilmi tarafından da sıklıkla üzerinde durulan kavramlar olmuştur.

Sonuç olarak mukayeseye tabii tutmak gerekirse; İslamiyet'te, Hıristiyanlık ve Yahudilikte olduğu gibi beşeri Yaratıcı anlayışı yer almazken, İslamiyet'te ve Hıristiyanlıkta insanın hür iradesinin varlığı bakımından kısmi bir yakınlık olduğu gözlemlenmektedir.

Düşünce tarihinde dini metinlere ve çalışmalara hakim kimseler, dindar sayılmanın şartlarından birinin de kişisel heveslerden arındırılmış ve hakikati aramaya yönelik yapılan felsefe olduğunu savunmuşlardır (Birgül, 2011:71). Bu sebeple sıradaki bölümde felsefe penceresinden irade kavramı ele alınmış, ayrıca belirtmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

#### **4.2. Felsefe Açısından İrade**

İnsan eylemlerinin kaynağı konusu, felsefe açısından esrarını ve önemini düşünce tarihi süresince hiçbir zaman yitirmemiştir. Dünya üzerinde birçok düşünür ve araştırmacı bireyin doğasını tanıma ve fiillerinin birincil kaynağını keşfetme yolunda önemli gayret sarf etmişlerdir.

Batı dünyasına özellikle Ortaçağ'da fikirleriyle yön veren Saint Augustine (Augustine of Hippo, M.S. 354-430) tüm yaşamı boyunca kendi şahsında, ruh ve vücudun mücadelesine şahit olmuştur. Ona göre, inancını felsefe ile kanıtlama gayretinden ötürü, felsefe ile dini birbirinden ayrı tutmak mümkün değildir (Bravo, 2007:111). Bu bakış açısı doğal olarak irade ile ilgili görüşlerinin din eksenli olmasına neden olmuştur. Teolojik bir kaderciliğe uzanan St. Augustine'nin felsefi anlayışı, bireyin irade sahibi olduğunu tasdik edebilecek tüm girişimlerin sonuçsuz kalacağını, mutlak güç sahibi yegane varlığın Tanrı olduğunu belirtmektedir.

Hıristiyan aleminin en mühim düşünürü sayılan, Aristo'nun görüşlerini benimseyen St. Thomas Aquinas (M.S. 1225-1274), irade problemini değişik bir perspektiften ele almıştır. St. Thomas Aquinas, irade problemini bireyin iradesinden çok Tanrı'nın iradesinin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu görüşüyle kendisinden sonra pek çok düşünürü etkilerken, ezeli varlığın tüm zamanı eş zamanlı bilmesinin, zaman kavramının manasını yitirmesine sebep olacağı yönünde eleştiriler almıştır (Yavuz, 2006:17).

14. yüzyılın önemli teologlarından birisi olan W. Ockham, irade hususunda ortaya koyduğu fikirlerle kendisinden evvel bahsedilen iki Hıristiyan fikir adamından, St. Augustine ve St. Thomas Aquinas'tan ayrılmıştır. Ockham'a göre, aklî varlık olan bireyin ana özelliği irade özgürlüğüdür. Bu özgürlük yardımıyla insan, hür iradesi ile arzu ettiği eylemi meydana getirir veya getirmez. Diğer iki düşünürden ayrıldığı nokta şudur: Tanrı bireyin hayatını



ezelden tayin etmiş olsa, iyi ve güzel işlerle meşgul olanlar Tanrı tarafından ezelden kurtarılmışken kötü işler ve eylemler yapanlar da Tanrı tarafından ezelden azaba maruz bırakılmış olmaktadır. Ayrıca Ockham, Tanrı'nın ezeliğini zamanın dışında tutarak değil (*atemporal*), başlangıcı ve sonu olmayan bir ezelik (*everlasting*) olarak tanımlamaktadır (Yavuz, 2006:94-97). Ockham'a göre birey, irade özgürlüğüne sahip olduğunu kıyas yolu ile kanıtlayabilmekte, deneyim bu mecrada bireye yol gösterebilmektedir.

İslam felsefesinde, görüşlerin beslendiği ana kaynak Kur'ân-ı Kerîm'dir. Kur'ân'da yer alan pek çok ayet, Hz. Peygamber'in telaffuz ettiği pek çok söz (hadis), eylemlerinin sorumluluğunun bireylere ait olduğu, duygu ve düşüncelerini yönetmekle mükellef olduğu (öz denetim) yönündedir. (Ağırman ve Özdemir, 2012:17, Şeker ve Karakurt, 2018:166). Allah'ın inayetini elde etmenin yollarından birinin nefis, yani irade kontrolünden geçtiği bu şekilde tüm insanlar bilgilendirilmiştir. (Gözütok, 2017:1).

İslam alimlerinden İsfahanî'ye göre dini bütün kimse olmanın şartlarından birisi iradesine hakim bir Müslüman olmaktan geçmekte, bu irade kuvvetinin de değerler yardımıyla istendik davranışların ortaya çıkarılmasıyla olgunluğa eriştiğini bildirmektedir.

Çok yönlü bilim insanlarından olan, insanlık mirasına birden fazla alanla katkıda bulunan Farabi'ye göre irade iki kısımdan oluşmaktadır: 1) Ay Üstü Alem (*Tanrısal İrade*), 2) Ay Altı Alem (*İnsani İrade*). Farabi'ye göre var olmaması çelişkiye sebebiyet verecek olan zorunlu varlığın, yani Yaratıcı'nın, hiçbir şeyi bilmemek gibi bir özgürlüğü yoktur, O'nun iradesi diğer varlıkları kuşatmaktadır. O ebedi ve sarsılmaz bir öze sahiptir. Ay Üstü Varlıklar varlığı zorunlu olan İlk Varlık'tan taşarak oluşmuşlardır, bu nedenle Ay Üstü Varlıklar'da irade hürriyetinden söz edilememektedir. (Seyhan, 2013:64-66-70-78)

Gazzali'ye göre Allah (c.c.) irade sahibidir, iradesi müspettir ve eylemlerini irade etmeyken, Farabi ve İbn-i Sina gibi alimlerle Allah'ın (c.c.) müspet iradesinin olup olmadığı noktasında ayrışmaktadırlar (Terkan, 2012:618). Gazzali'ye göre Allah (c.c) kendisinden başka üstün irade olmayan bir varlık olduğu için, örneğin alemleri yaratmama gibi özgürlüklere de sahiptir; alemin yaratılışı, yaratılmışlar için şükre sebeptir.

### **4.3. Psikoloji Açısından İrade**

İrade kavramı psikolojiden ziyade, teolojinin tartıştığı temel bir olgu iken; daha sonraları din felsefesinin, ilerleyen dönemlerde ise özellikle Otto Rank (1884-1939) ile psikolojinin ilgilendiği temel konulardan biri olmaya başlamıştır. Otto Rank iradeyi, seçim ve eylem ilişkisi içinde tanımlamış ve insanı da "bilinçli, amaçlı, seçimler yapabilen ve bu seçimler doğrultusunda davranışlarına yön veren bir varlıktır", diye tanımlayarak, insanın iradi bir varlık olduğunu ortaya koymuştur (Özen, 2016:27). İrade problemi, psikolojinin en hararetli ve önemli tartışma konularından birisidir. İrade hürriyeti problemi denildiğinde herkesçe insan eylemlerinin mahiyeti sorgulandığından, bu başlık üzerinde durmak faydalı olacaktır. Psikoloji, diğer disiplinler gibi irade kavramına özgür iradenin mümkünlüğü üzerinde dururken, izah ederken kendine has yöntem ve esaslar belirlemiştir

Psikolojik açıdan iradî hareket üç ayrı evrede incelenmektedir. Bunlar; "1) İstişare, 2) Karar, 3) İcra'dır. İstişare evresinde hem iç hem de dış nedenler rol oynamaktadır. Sosyal menşei ve psikolojik nedenler bunlara örnek sayılabilmektedir"(Güriz ve Ersöz, 1967:635). Birey özgür bir iradeye sahip kabul ediliyorsa, şahsına etkisi bulunan faktörlerden birini seçme kudretine de sahip demektir. Eğer bu fikir reddediliyorsa, o halde bireyin eylemlerinin nedenler grupları arasında savrulan bir tesadüften ibaret olduğu kabul ediliyor demektir. Karar ve icra evrelerinin muhtevası tam anlamıyla ifade edilemezken, kavramlar üzerine sayısız örnek türetilmektedir. Son model bir spor araba alma kararı alan bir kimse, parası olmadığı için bu kararını icra edememesi buna örnek sayılabilmektedir. Örnekten de anlaşıldığı üzere her karar bir sonraki aşamaya geçememekte, yani icra edilememektedir. Buradan hareketle irade yalnızca bir icra kuvveti demek değildir, iradenin bu yönü sıklıkla kullanılmakla birlikte iradenin men etme, yok sayma biçiminde de kendini gösterebilmektedir. (Güriz ve Ersöz, 1967:636-637).

Psikolojik sorunların ortaya çıkmasının sebeplerinden birisi, iradenin men etme halini kullanmayan, öz disiplinden uzak insan eylemlerinin günden güne artıyor olmasıdır. Her arzusunu yerine getiren veya başkaları tarafından ihtiyaçları çabuklukla karşılanan kimselerin psikolojik tatmin elde etmeleri mümkün görünmemektedir. Böyle bir kimse zamanla başkalarının gereksinimlerini de yok sayar hale gelecek, empatiden uzaklaşacaktır. Sonuç olarak bu özelliklerden yoksun kişi psikolojik rahatsızlıklara daha çabuk yakalanacaktır (Şeker ve Karakurt, 2018:177).

İnsan davranışlarını araştırma konusu edinmesi hasebiyle psikoloji araştırmaları, eğitim literatürüne de sayısız katkı sağlamıştır. İnsan davranışlarının kaynağı kabul edilen iradenin eğitilmesi çalışmanın ana konusu olduğundan, çalışmanın ikinci bölümünde "İrade Eğitimi" üzerinde durulmuştur.

### **1. Eğitim ve Terbiye Nedir?**

Eğitimin birçok bilim dalının ilgi alanları içerisinde yer alması, zaman içerisinde eğitim ile ilgili yaklaşımların/gelişmelerin değişiklik arz etmesi, toplumdan topluma farklılık gösterebilmesi gibi özellikleri nedeniyle literatürde eğitim üzerine yapılmış tanımlarda farklılıklar görülmüştür. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Etimolojik açıdan "eğitim (*education*) kelimesi Latince kökten türemiş olup "Educare" ve "Educere" sözcüklerine karşılık gelmektedir. "Educare" sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelir."Educere" ise yetkinleşme, bireyin kendisini ve dünyayı keşfetmesine izi verme, fikirlerini izlemek ve becerilerini geliştirmek anlamlarını içermektedir. İdeal olanın ise hem "educare" hem de "educere" yaklaşımının aynı paralellikte dikkate alınması olduğu savunulmaktadır." (Yayla, 2005:53) .

Ülkemizde özellikle eğitimciler tarafından en çok kabul gören eğitim tanımı, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklindedir. TDK'ya (2020) göre çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerine geliştirmelerine

okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye anlamlarına gelen eğitim kelimesi; "Türkçede "eğmek" mastarından veya "eğ" emir kipinden türetilmiş bir terimdir." (Gülensoy, 2007:322).

"Eğitim kavramının kökü olan eğ/eğmek fiilinden bir şeyin, bir nesnenin ya da bir insanın eğilmesi, bükülmesi, kontrol altına alınması ya da istenilen şekle sokulması anlamlarını çıkarabiliriz; yani eğitilen nesne ya da özne 'eğitilerek' istenen şekle sokulmaktadır. Demek ki ortada eğilip, bükülmesi, istenilen şekle girmesi beklenen bir malzeme ve bu malzemeyi eğip, bükün, belirli şekillere sokmak isteyen birileri var. Burada sorulması veya sorgulanması gereken kim ya da kimlerin niçin ve nasıl eğitildiğinin/eğildiğinin veya kimler tarafından niçin ve nasıl eğitilmek/terbiye edilmek istendiğinin ortaya konulmasıdır." (Yayla, 2005:55).

Eğitim yerine kullanılan birçok kavram vardır. Bunlardan biri de terbiye kavramıdır. "Terbiye, 1940'lı yıllara kadar eğitim kavramı yerine kullanılan bir kavramdır. Ancak etimolojik olarak bugünkü eğitim kavramından farklı anlamları da içermektedir." (Tosun, 2017:20). Mutasavvıflara göre, insanı kötü olmaya ve kötülük yapmaya sevk eden güç, nefstir. Kötülüğe yönelttiği için de, onunla mücadele etmek ve bu mücadeleden galip çıkmak gerekir. İşte bu mücadelenin adı, "nefis terbiyesi"dir (Sağlam, 2017:350). İslâm literatüründe eğitim kavramının yerine eş anlamlısı olarak terbiye kavramı kullanılmıştır. Terbiyeye yaklaşımları, özne konumunda olan şeyi en üst seviyesine erişinceye dek santim santim işlemek biçiminde olan Mutasavvıflarca, gelişimin tüm mahlukat için geçerli bir kavram olduğunu belirtirken, terbiyenin daha ziyade insana dair bir kavram olduğunu, bireyin aklî, fizikî, ahlakî ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan bir kavram olarak kullanılmıştır (TDV, 2010:515)

Kaynaklardaki ortak kaniya göre, terbiyenin yaşam boyu sürmesi gereken bir süreç olması gerektiği, gayelerinin kişilerin ve toplumların iradelerini dengeli bir biçimde kullanabilmelerini sağlamak, doğru bilgiye, gerçek inanca ve erdemli bir yaşayış sürmelerini elde etmeyi sağlamak olduğu (TDV, 2010:518) incelemeler sonucu görülmüştür.

Eğitimin öncelikli amaçlarından biri de kendi iradeleriyle yine kendisi, halkı ve milleti için kıymet meydana getirecek bireyler yetiştirmektir. Bu gayenin gerçekleştirme durumu, ülkenin kalkınmışlık seviyesinin temelidir. Eğitimin gayesi milletini ve ailesini seven, insan haklarına saygılı, görev ve sorumluluklarını bilen, iyi, ahlaklı, katılımcı, sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek (Aydın ve Gürler, 2018:16) ve bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesine destek olmaktır (Kaymakcan ve Meydan, 2016:40). Çünkü temelde eğitimin amacı eğitilenin istek ve beklentilerine karşılık verebilmektir; yani eğitimin temel objesi olan insanın kendisini gerçekleştirebilmesine olanak sağlamak, eğitimin en temel hedefleri arasında yer almaktadır (Yayla, 2005:54-55).

Eğitimin hedefi insanları kötülükten korumak, olumsuz davranışlardan kendi iradeleriyle uzak durmalarını, kendilerinin ve toplumun yararına iş ve işlemlerde bulunmalarını sağlamaktır. Amacı belli olan ve kaliteli bir eğitim aracılığıyla dünyada iyilik ve

güzellik adına her şey hissedilir hale gelmektedir. Bu yapılmadığı takdirde insanlığın elinde denetim altına alınmamış kötülük kalacaktır (Kant, 2013:22). İrade bu kötülüğün mümkünse oluşmamasını veya kontrol altında tutulabilmesini sağlayan ve bireylere ait olan ve yaşamları süresince bireylerin önlerinde geliştirilmeye müsait bir kuvvettir. Bu nedenle irade eğitimi müstakil kavramının ne olduğunu tahlil etmek gerekliliği görülmüştür.

## **2. İrade Eğitimi Nedir?**

İrade eğitimi, öğrencilerin değerleri ve isteklerini şekillendirme (Giesinger, 2010:515), sürecine verilen ismin genel adıdır. İrade eğitimi süreci, bireylerin kapasitelerine doğru orantılı olarak şahsiyet ve ahlâk odaklı ilerletilen, kazandırılan bilginin tüm öğretim alanlarında yürütülmesi beklenen çatı bir kavramdır. Önceki tanımlamalar ışığında yalnızca öğretimle birey bilgi kazanırken, eğitimle beraber irade kuvvetinin kullanılabilir hale geldiği, irade ve akıl bağlantısını itidalli bir biçimde kullanılabilir hale geldiği söylenebilir.

## **3. İrade Eğitiminin Amacı**

Eğitimin iki önemli süreci içerdiği bilinmektedir. Bunlardan birincisi insan davranışlarının yönlendirilmesi sürecidir. Bu süreç her türlü davranış ve tutumu kapsar. Örneğin yaş iken yanlış yolda eğilerek büyümüş bir ağacı doğrultmak pek zordur, hatta çoğu zaman imkânsızdır. Onu eğitmek için iki türlü çaba harcamak gerekir. Birincisi onu yanlış davranışlardan vazgeçirmek, ikincisi ise ona yeni ve doğru davranışlar kazandırmak içindir (Bilgin, 1995:18-19). Yani eğitim kişiye kazandırılacak belli davranışları hedeflemektedir.

Eğitimin öncelikli amaçlarından biri de bireylerin kendi iradeleriyle yine kendisi, halkı ve milleti için kıymet meydana getirmesini sağlamaktır. "Bu gayenin gerçekleştirme durumu, ülkenin kalkınmışlık seviyesinin temelidir. Milletini ve ailesini seven, insan haklarına saygılı, görev ve sorumluluklarını bilen, iyi, ahlaklı, katılımcı, sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek" (Aydın ve Gürler, 2018:16) ve "bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesine destek olma sürecidir" (Kaymakcan ve Meydan, 2016:40). Çünkü "temelde eğitimin amacı eğitilenin istek ve beklentilerine (iradesine) karşılık verebilmektir; yani eğitimin temel objesi olan insanın kendisini gerçekleştirebilmesine olanak sağlamak ve bireyde ahlakın gelişimine olanak tanımak eğitimin en temel hedefleri arasında yer almaktadır" (Yayla, 2005:54-55).

## **5. İrade Eğitimi'ne Etki Eden Faktörler**

İrade eğitimi bir süreci ifade ettiğinden, bu süreçte bazı etmenlerin etkisine maruz kalmaktadır. Bu etkilerle, irade eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi arasında ilişki mevcuttur. İç ve dış etmenlerin etkisinin nasıl olduğu ise alt başlıklarda açıklanmıştır.

### **5.1 İç Etmenler**

Dış etmenlerin yanı sıra, bireyi etkisi altına alan ve kararlarını etkileyen iç etmenlerden söz etmek de mümkündür. Aynı araştırmaya göre (Yavuz, 2012:46-47) önem sırasına göre sıralanan iç etmenler şunlardır:

- Bireysel kabiliyet ve ruhsal hazırlık (*Hazır bulunuşluk*),

- Merak ve duygusal arayış,
- İlgil ve istekler,
- Zihinsel arayış.

İç etmenler, eğitim açısından genel geçer kurallardan sayılabilir. Eğitimde başarının elde edilmesi için aranan temel şartlar, irade eğitiminde iç etmenler olarak sıralanmıştır. İçsel etmenlerin tesirinin, dışsal etmenlere göre çoğu zaman daha kuvvetli olduğu eğitimle ilgilenen herkes tarafından bilinmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında bireyin tercihleri yani irade kullanımı üzerinde tesiri bulunan iç ve dış etmenlerin doğru kullanımını sağlayabiliyor olması istenilen yegane durumdur.

## **5.2. Dış Etmenler**

Bireyin gündelik yaşantısında duyguların çok mühim bir yeri bulunmaktadır. Her çocuk dünyaya gelirken çeşitli hisleri tecrübe edebilecek imkanı da beraberinde getirir, bu, iradenin icra safhası olmaktadır. Bu tecrübelerden hangileri yaşamını sürerken bireyde ağırlık kazanırsa küçüğün yaşamsal çevresini meydana getiren kişilerle kurduğu iletişim sonucunda önemli ölçüde gerçekleşir. Bireyde çocukluk evresi, hislerin bağışıklık kazanmasına ve belli bir uyumun meydana gelmesi için itici kuvvetler haline gelmesine bağlıdır. Şayet bunlar gerçekleşirse pozitif ya da negatif yönde çocuğun istikbali büyük ölçüde çizilecektir.

Özelde çocuk için, genelde ise bireylerin tamamında geçerli olan durum, farklı yaş ve gelişim düzeylerinde olsalar da dış etmenlerin etkilerine açık olduklarıdır. Yapılan araştırmaya (Yavuz, 2012:46-47) göre bireylere tesir eden dış etmenler;

- Aile fertleri,
- Eğitici ve öğretici katkısı,
- Oyun ve okul arkadaşlarının etkisi

şeklinde sıralanmıştır. İrade üzerindeki etki düzeyleri bakımından yakından uzağa ilkesi gözetildiğinde aileden başlayarak en uzak sosyal çevreye doğru etki gücünden bahsetmek mümkündür. Bu etmenlerin faydalı olabilmesi ise ailenin, akranlarının ve eğitimcilerinin bireyi zor duruma sokarak gözlemlenmeleri, davranışa zorlamaları ve küçük adımlar ilkesinde olduğu gibi azar azar alıştırmalarıyla mümkündür. Görüldüğü üzere çocukta terbiyenin yerleşmesi açısından aile, okul ve yayım organlarının bu konuya aynı ciddiyetle eğilmesi önem taşır (Çubukçu, 1978:156).

## **6. İrade Eğitiminde Temel İlkeler ve Yaklaşımlar**

İrade kuvvetinin iyi ve güzel işlerde kullanılmasını sağlayabilmek için doğumdan itibaren çalışılmalı, bireyin içinde bulunduğu kritik dönemler de göz önünde bulundurularak ve belirli ilkeler gözetilerek irade eğitiminin büyük bir titizlikle uygulanması gerekmektedir. Zira bu süreçte yapılacak hatalar, geri dönüşü olmayan sonuçlar doğurabilmektedir.

### **İrade eğitiminde temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:**

- İrade eğitimine doğumdan itibaren başlanmalıdır: Erken çocukluk dönemi de denilen 0-6 yaş dönemi, diğer gelişim evrelerinden farklı bazı özellikleri barındırmaktadır. Kişinin duygu, tavır ve inançlarının temelleri önemli ölçüde bu dönemde atılmaktadır (Köylü, 2004:137). Bu dönemde uygulanacak irade eğitimi, bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine ve irade kuvvetini istedik biçimde kullanmasını sağlayacaktır.
- İrade eğitiminde bireysel farklılıklar ve gelişim dönemlerinin özellikleri dikkate alınmalıdır: Bireyin bedensel gelişimine paralel olarak şahsiyet ve ahlaki yönü de gelişim göstermektedir. Birey başlangıçta başkalarını iradesiz bir biçimde taklit ederek işleyen eylemler zihinsel yeterliliklerin de gelişimiyle birlikte iradenin bilinçli şekilde kullanımına evrilmektedir. İçinde bulunulan gelişim dönemlerine göre bireyler iradelerini eğitmeye yönelik yapılan çalışmalarını sorgulayabilir veya akran ortamında karşılaştıkları irade eğitimi çalışmalarından aynı oranda yararlanamayabilirler. Bu nedenle bu süreçte bireyin karşılaştığı problemlerden yola çıkarak sorduğu sorulara samimiyetle cevap verilmeli, irade eğitimi sürecinde herkesin her faaliyetten eşit oranda yararlanamayacağını göz önünde bulundurarak eksik görülen noktalar üzerinde durulmalıdır.
- İrade eğitimi sevgi, saygı ve güven bağlamında yürütülmelidir: Her iş ve eylemde olduğu gibi, irade eğitiminde de sevgi, saygı ve güven bireylerin eğitim sürecini benimseyerek içselleştirmelerini ve bireylerde irade kuvvetinin olgunlaşmasını sağlamaktadır. Sevgiden, saygıdan ve güvenden mahrum kalmış her birey kötü istek ve heveslerini kontrol edemeyip her şeyi elde etmeye çalışır, başkalarını düşünemez hale gelir.
- İrade eğitimini yürüten kimseler rol model olmalıdır: Kişiler, dâhil oldukları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları kendi muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Dilmaç vd., 2009: 29). "İnsanın öğrenmelerinin çoğu, doğduğu andan itibaren çevresinde gördüğü modelleri, belirli bir düzen içerisinde gözlemlenmesi, taklit etmesi, benimsenmesi, onunla özdeşleşmesi ve nihai olarak da kendisine mâl etmesi gibi ard arda gelişen bir süreçte gerçekleşir" (Oruç, 2014:169). Bu model alma sürecinde, irade eğitimini veren aile bireyleri, eğitimciler vd. model olduklarının bilincinde olarak kendi eylemlerinin yalnızca kendilerine bir etkisi olmayacağını ve model oldukları bireyleri de tesiri altında bırakacaklarını unutmamalıdır.

İrade terbiyesinin muhatapları, irade kuvvetini hangi yönde kullanacaklarını seçemezler, onların yerine eğitimciler ve eğitim politikasını yapan erklerin belirlediği yönde iradeleri yönlendirilir. Bu bakış açısının tümdengelimci olduğunu, daha çok okul benzeri kurum ve kuruluşlarda daha çok kullanılan öğretmen odaklı yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar irade telkini, irade değiştirme, örtük program, analiz yaklaşımı ve ahlaki muhakeme

yaklaşımlarıdır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016:365, Demir ve Acar, 1997:187, Durmaz, 2015:17, Erikson, 1963, Özdemir vd., 2012:570).

## **7. İrade Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Yöntemler**

Öğretimde yöntemin büyük önemi ve işlevi vardır. İyi bir eğitim beraberinde aktif bir öğrenmeyi de getirecektir. Bu bağlamda irade eğitiminde yöntem olarak sosyal, duyuşsal, bilişsel, bedensel ve psikomotor gelişim alanlarını sübvansedecek, aktif öğrenme ortamını sağlayabilecek yöntemler tercih edilmelidir.

Öğretim ortamları gelişigüzel seçilemez, öğretim faaliyetleri gelişigüzel yapılamaz. Yapıldığı takdirde eğitim paydaşları ve eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda istendik davranışların kazandırılması beklenemez. Yöntemsiz ve plansız öğretimde faaliyetler rastlantılara emanet edilmiş demektir. Eğitim tornasından geçen bireylerin irade kuvvetlerini istendik şekilde kullanabilmeleri öğreticinin donanımıyla alakalı olduğu kadar yaklaşımlara dair bilgi, beceri ve yeteneklerine de bağlıdır.

### **7.1. Oyun Yöntemi**

Bilişsel gelişimin (1977) öncülerinden İsviçreli bilim adamı Jean Piaget'e göre oyun, üç evreden meydana gelmektedir. Bunlar alıştırmalı oyun (practice play), sembolik oyun ve kurallı oyundur (Kadim, 2019:31). Piaget'e göre oyun, bilişsel gelişim açısından bireylerin düşünme özelliklerini yansıtmaktadır. Oyun, özgürce kabullenilmiş bir şekilde ve aynı zamanda bağlayıcılığı da olan, gerçek hayattan farklı olduğunun bilincinde hareket edilirken bir yandan da ahlaki öğeler barındırarak oyun paydaşlarını gerçek hayata hazırlayabilen bir yaklaşımdır.

Yaklaşımın etkin kullanılması bireyi zihinsel bir aktivite içerisine dahil edecek, bu aktivite ile yorumlama, çalışma, idrak edebilme gibi zihinsel kabiliyetleri destekleyecektir. Birçok olayı, kavramı ve deneyimi oyun içerisinde öğrenmek mümkündür. Şüphesiz tüm bunlar iradenin terbiyesi için ve değer yaratabilecek ve ona uygun davranabilecek bireylerin yetişebilmesi için uygun yaklaşımlardan biridir.

### **7.2. Drama Yöntemi**

Kendi içerisinde dramatik oyun, dramatizasyon, psikodrama, rol oynama, doğaçlama, tiyatro gibi alt kavramlara ayrılmış olsa ve bir takım farklılıkları olsa da drama; bireyin kendisini başkalarının yerine koyarak çok fonksiyonlu gelişmesi, eğitim ve öğretimde etkin rol alması, kendini ifade edebilme, araştırma ve istek hislerinin gelişmesini sağlayan yaklaşımlardan birisidir. İradesine hakim bireylerin empati duygusuna sahip oldukları bilindiğinden, bu yöntemle irade kazanımı sağlanabilmektedir. Eğitici drama ayrıca kişinin bilgi edinme ve öğrenme isteğini de arttırmaktadır ki bu, irade eğitiminde aktif olan içsel etmenlerden birisidir.

Drama aracılığıyla bireyin zihinsel kapasitesi, kişiliği, üst düzey düşünme becerileri, estetik ve sanatsal yönü, iletişim becerileri ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirir, irade gelişimine olanak tanır. Her yaklaşımda olduğu gibi drama yaklaşımında da maruz bırakılan bireyin çekingen davranması, eğitimcinin yöntemi aktif ve etkin kullanamaması, yüz yüze

eğitimin hastalık, salgın vb. sebeplerle devam edememesi gibi bir takım sınırlılıklar bulunduğu da unutulmamalıdır.

### **7.3. Gezi-Gözlem Yöntemi**

Yöntem, eğitim ortamı dışına çıkılarak gözlemlenmesi planlanan irade kuvvetinin gözlemlenebileceği bir ortamda bulunarak gözlem yapılmasından ibarettir. Yöntemin avantajlarından bazıları öğrencilerin gerçek hayatı tanımlarının sağlanması, irade eğitimi sürecinde öğrendiklerini pratikte de gözlemleyebilmeleri şeklinde sayılabilir.

### **7.4. Tartışma Yöntemi**

İrade merkezli bir konu üzerine öğrencileri düşünmeye sevk etmek, zihinlerde belirsiz kalan noktaları berrak bir biçimde ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Yöntem, içerisinde karşılıklı fikir teatisi ve fikir üretimi bulunması, etkinlikler aracılığıyla tartışmanın istenilen noktaya çekilebilmesi imkanlarını barındırmaktadır.

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olması, tartışma konusu olan iradenin öğrenciler tarafından daha sağlıklı bir şekilde idrak edilmesini sağlamakta, öğrencilerin iletişimini güçlendirmekte ve tartışma kültürünün öğrencilerin kimliklerinde başarılı bir biçimde işlenmesini sağlamaktadır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Terbiye, eğitim, öğretim kişiyi ve toplumu aynı derecede ilgilendiren olaylardır. İnsanın doğuştan getirdiği kabiliyetler, onun içinde doğduğu ortama ve aldığı çok yönlü terbiyeye, eğitime ve öğretime göre şekillenir. Bunun içindir ki, "her toplumda bir nesil diğer neslin terbiyesi ile uğraşır. Terbiye, eğitim, öğretim kişiye, içinde yaşadığı toplumun hayat görüşüne, bilgi ve kültür seviyesine göre kişilik kazandırır. Her toplumda anlayış ve bilgi seviyesine göre terbiye idealleri vardır" (Bilgin, 1995:19).

Toplumların, ideallerine uygun bir biçimde gelecek nesilleri terbiye etmek gayretinin bulunması da oldukça doğaldır. Zira toplum bütünlüğünün ve toplumsal devamlılığın anahtarı; iradesine hakim, öz denetim mekanizması çalışır halde bulunan, yeniliklere ve gelişmelere kapalı kalmadan onları hür irade süzgecinden geçirebilen ve ortaya sağlıklı neticeler çıkarabilen nesillerdir. "Sevgi, doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma ve ilahi mesajların farkındalığı gibi temel insanî hasletlerle donanmış iyi bir insan, birçok toplumda amaçlanan ideal insan tipini oluşturur. Erdemli bir hayatın kod ve şifreleri ise bir nüve mahiyetindeki çocukluk yıllarımızın masumiyetinde saklı durmaktadır. Bu değerlerle beslenmemiş çocukların oluşturacağı bir toplumun geleceği ise, vicdan sahibi herkesi endişeye sevk eden bir kaostur" (Bostan, 2014:107). İşte toplumun bu ideallerinin gözlenilebilir ve tartışılabilir hale geldiği nokta eğitim çıktılarıdır.

Eğitim çıktılarının esas gayelerinden biri değer ortaya koyabilmek olduğuna göre, değerlerin neliklerini idrak edebilen, bu değeri insan iletişim ve etkileşiminde anlamlı hale getirebilen, ortaya koyduğu değeri yaşantısıyla da tatbik edebilen ve yeni değerler üretebilen kimseler yetiştirmek olduğuna göre, irade terbiyesinin hayatın her alanında bireylere yansıtılmasının gerekliliği açıktır. İrade terbiyesini emeklemeye, yeni değerler üretebilmeyi



adım atmaya hatta koşmaya benzetmek pek de yanlış görülmemektedir. Koşmak için önce emekleyebilmek gerekir. İradesine malik kişiler, hayatları süresince sahip oldukları iradelerinin geliştirilmeye açık bir fenomen olduğunun bilincindedirler. İradesi terbiye edilmiş bireylerin, bir şeyi yapıp yapmamaları konusunda ikilem yaşamayacakları aşikardır. Zira irade kuvveti sonucunda gerçekleşen eylemler, refleks ve diğer içsel hareketlerden ayrı olarak akıl yürütme yoluyla meydana getirilmekte, iradi terbiyeye tabi tutulmamış diğer bireylerden ayrılmaktadırlar. Terbiye edilmiş iradeye sahip insan, davranışlarında iyi veya kötüyü ayırt ederek, olumsuz örnek ve ifadelerin tesiri altında kalmadan eylemlerini idare eden bir kimse olacağı aşikardır.

Bu sebeple;

- Eğitim-öğretim programları sonucu elde edilmesi beklenen eğitim çıktıları gözden geçirilmeli, eğitim programları buna göre şekillendirilmelidir. Gayret ve nihayet birbirini destekler ve uyumlu halde olmalıdır,
- Çalışmada işaret edildiği üzere, bireye tesiri bulunan iç ve dış etmenler, irade eğitimi serüveninde istendik şekilde kullanılabilir hale getirilmeli, toplumda yer alan bu paydaşlar, irade eğitiminin önemiyetinden haberdar edilerek kendi konularının farkına varmaları sağlanmalıdır,
- İrade eğitimi serüveninde, modernist ve güncel yaklaşımlar üzerine düşerken, yeni imkanlardan yararlanırken geleneksel öğretilerin katkıları göz ardı edilmemelidir,
- İrade eğitimine duyulan ihtiyaç, eğitim hizmeti veren öğretmenlerin de idrak edebileceği ve branşlarıyla ilişkilendirebileceği biçimde hizmet içi eğitimler aracılığıyla aktarılmalıdır,
- Günümüzde eğitim hedeflerinin teslim olduğu iddia edilen materyalizm felsefesini takip ederek, irade eğitiminin ahlaki ve değer boyutu ihmal edilmemelidir,
- Başarılı bir irade eğitimi sürecinin etkisinin, belki gelecek birkaç nesilde görüleceği unutulmayarak sürdürülen programın başarısız olduğu zannından kaçınılmalıdır.

Sonuç olarak başta eğitim-öğretim faaliyetleri olmak kaydıyla, bireyin ailedeki öğreniminin başladığı andan itibaren iradesinin eğitilmesi yönünde gerekli adımlar atılmalı, toplumun mirası sayılan kültürel ve sosyal öğelerin, güvenli bir biçimde gelecek nesillere sağlıklı bir biçimde aktarılması sağlanmalıdır. İradelerini doğru bir biçimde kullanmayı öğrenen kimseler, kendilerini ve benliklerini kültürel erozyondan ve kitlesel empoze hareketlerinden de koruyacaktır.

#### KAYNAKÇA

Ağırman, F., Özdemir, F.R. (2012), "İslam Düşüncesinde İrade Problemi", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13): 17-26,

Akarsu, B. (1975), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.,

- Akbaş, M., (2003), "Holocaust Problemi ve Tanrı: Teolojik ve Felsefi Cevaplar", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, (1): 173-186,
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. (2016), "Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42: 361-384,
- Aydın, M.Z., Gürler, ř.A. (2018), "*Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*", Ankara: Nobel Yay.,
- Baş, E., İnci, S. (2003), "Ana Hatlarıyla Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam", İstanbul: Erkam Yay.,
- Bilgin, B. (1995), "*Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*", Ankara: Yeni Çizgi Yay.,
- Birgöl, M. (2011), "Nurettin Topçu'da Felsefe-Din İlişkisi Problemi", *BEYTULHIKME An International Journal of Philosophy*, 1(1): 71-95,
- Çınar, F. (2019), "Kavramsal Çerçeve", *Karakter ve Değer Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yay., 1. bs., s.(2-19),
- Çubukçu, İ. A. (1978), "İslâm'da Terbiyenin Önemi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (22): 151-156,
- Demir, Ö., Acar, M. (1997), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Konya: Vadi Yay.,
- Dilmaç, B., Ertekin, E., Yazıcı, E. (2009), "Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 7(17): 27-47,
- Durmaz, A. (2015), "*İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinde İrade Eğitimi*", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan,
- Erikson, E. H. (1963), *Childhood and Society*, New York: Penguin,
- Giesinger, J. (2010), "Free Will and Education", *Journal of Philosophy of Education*, 44(4): 515-528,
- Gözütok, ř. (2017), "Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(2): 1035-1060,
- Gülensoy, T. (2007), "*Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Ve Sözlüğü*", Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,
- Güriz, A., Ersöz, G. (1967), "İrade Hürriyeti", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 24(1):635-673,
- İncil-Yeni Çeviri (2009), <https://incil.info/arama/Romalilar+8:28> , (Erişim Tarihi:19.06.2020),
- Kadim, M. (2019), "Çocukta Oyun Gelişimi Ders Notları", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Vezirköprü Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı, Samsun,
- Kant, I. (2013), "*Eğitim Üzerine*", (Çev: A. Aydoğan), İstanbul: Say Yay.,
- Kaymakcan, R. Meydan, H. (2016), "*Ahlak ve Değerler Eğitimi*", İstanbul: Dem Yay.,

- Kohlberg, L. (1973), "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited", *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, Academic Press, New York, pp:187-196,
- Köylü, M. (2004), "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(2):137-154,
- Kur'ân-ı Kerîm Tefsiri (2020), <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Tahr%C3%AEm-suresi/5235/6-ayet-tefsiri>, (Erişim Tarihi:02.06.2020),
- Lickona, T. E. (1991), "*Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*", New York: Bantam Books,
- Mezmurlar (2020), <https://www.bursakilisesi.com/kutsalkitap/?q=mez%2044:23> , (Erişim Tarihi: 19.06.2020),
- Oruç, C. (2004), "*Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*", İstanbul: Dem Yay., 2.bs.,
- Özdemir, O., Özdemir, P.G., Kadak, M.T., Nasıroğlu, S. (2012), "Kişilik Gelişimi", *Psikiyatride Gücel Yaklaşımlar*, 4(4): 566-589,
- Özen, Y. (2016), "*Çocuklarda İrade Eğitimi*", Ankara: Kübra Dağıtım,
- Piaget, J. (1977), "*The Development of Thought* (Çev: A. Rosin)", New York: Grossman Publishers,
- Psikolojik(2020),<https://www.psikolojik.gen.tr/irade.html#:~:text=Psikolojik.gen.tr-,%C4%B0rade,iradeli%20ya%20da%20iradesiz%20do%C4%9Fmaz,> (Erişim Tarihi:25.06.2020),
- Roth, J. K., Rubenstein R. L. (1987), "*Approaches to Auschwitz: The Holocaust and Its Legacy*", London: SCM Press,
- Sağlam, S. (2017), "Risâletü'n-Nushiyye Ve Vagz-I Azat' Ta Nefis Terbiyesi", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27): 349-362,
- Seyhan, N. (2013), "Aristoteles ve Farabi'de Özgür İrade", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Sezer, A., Çoban, O., Akşit, İ. (2017), "Öğretmenlerin Sorumluluk Değeri Algılarının İncelenmesi", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 122-144,
- Şeker, N., Karakurt, B. (2018), "Dini İbadetlerle Psikoterapi", *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(8):165-187,
- TDK (2020), <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 25.04.2020)
- TDV İslâm Ansiklopedisi, 2. Cilt (1989), <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlak#1> , (Erişim Tarihi: 18.06.2020),
- TDV İslâm Ansiklopedisi, 22. Cilt (2000), <https://islamansiklopedisi.org.tr/irade> , (Erişim Tarihi:17.06.2020),

- Tosun, C. (2017), "Din Eğitimi Bilimine Giriş", Ankara: Pegem Akademi Yay.,
- Terkan, F. (2012), "*El-Gazali'nin İlahi İradeye Dair Argümanları ve Müslüman Filozofların İtirazlarına Verdiği Cevaplar*", 900. Vefat Yılında İmam Gazzali:Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı VII Oturum, 07-09 Ekim 2011, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yay., İstanbul:615-639,
- Umar, B. (2011), "İsviçre-Türk Hukukunda İrade Fesatları Karşısında Hakimin Rolü", *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 33(3-4): 228-247,
- Yavuz, Z. (2006), *İnsan Hürriyeti Açısından Tanrı'nın Ön Bilgisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,
- Yayla, A. (2005), "Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2)1: 51-62,

---

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİM'DE STEM UYGULAMALARI

---

*Nimet KAYA ÖZEN<sup>16</sup>*

### ÖZET

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu yıllardır. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri ile STEM alanlarına yönelik temel becerilerin kazandırılmasına erken çocukluk döneminde başlanmalıdır. Bu bölümde 'Erken Çocukluk Dönemi ve STEM' başlığı altında erken çocukluk dönemi ve önemi, okul öncesi eğitiminin tanımı, önemi ve amacına değinilmiştir. Gelişim ve öğrenme açısından erken çocukluk dönemi, bu dönemde çocuklara kazandırılacak 21. yüzyıl becerileri ile STEM alanlarına yönelik becerilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının gerekliliği ve uygulanabilirliği, STEM programlarının okul öncesi eğitime entegrasyonu, dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde STEM Uygulamaları, MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı ve programda yer alan kazanım ve göstergelerde yüzyıl becerileri ile STEM kavramları açıklanmıştır. Okul Öncesi STEM eğitiminde öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinden bahsedilerek, çocuklara STEM alanlarına yönelik beceri ve kavramların kazandırılmasında öğretmenlere yönelik yararlı ipuçları sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Okul Öncesi, Stem Uygulamaları, Erken Çocukluk, 21. Yüzyıl Becerileri

### STEM APPLICATIONS IN PRESCHOOL EDUCATION

### ABSTRACT

The 0-6 age period, which is called the early childhood period, is the period in which development and learning are the fastest. For this reason, the acquisition of 21st century skills and basic skills for STEM fields should be started in early childhood. In this section, under the title of 'Early Childhood and STEM', early childhood period and its importance, definition, importance and purpose of pre-school education are mentioned. In terms of development and learning, the early childhood period, the 21st century skills that can be acquired by children in this period, and the skills related to STEM fields are included. The necessity and applicability of the STEM approach in pre-school education, the integration of STEM programs into pre-school education, STEM Applications in pre-school education in the world and in Turkey, the MEB 2013 Pre-School Education Program and the century skills and STEM concepts in the achievements and indicators in the program are explained. The process of educating teachers in pre-school STEM education is mentioned, and useful tips are presented for teachers in helping children gain skills and concepts in STEM fields.

**Keywords:** Preschool, Stem Applications, Early Childhood, 21. Century Skills

---

<sup>16</sup> Öğretmen, Piri Mehmet Paşa İlkokulu, mavi\_nimet@hotmail.com

## GİRİŞ

### 1.Okul Öncesi Dönem

Okul Öncesi Eğitim, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlayan ilkokul dönemine kadar devam eden zaman dilimidir. Okul öncesi dönem erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılmaktadır. Çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir.

Erken çocukluk dönem, gelişimsel açıdan 2 dönem olarak ele alınmaktadır. İlk dönem 0-2 yaş olan dönemdir. Bu dönemde zihinsel ve bedenen önemli gelişmeler meydana gelir. Çocuk konuşma, yürüme, oyun oynamayı öğrenme gibi davranışları bu dönemde gerçekleştirmeye başlar. İkinci dönem 3-6 yaş olan dönemdir. Bu dönemde gelişim hızlı bir şekilde devam etmektedir. Okul Öncesi dönemde çocuk motor gelişim becerilerinde diğer gelişim alanlarına göre daha çok gelişim göstererek kendini kontrol edebilir ve kendi kendine yetebilecek seviyeye ulaşır. Ayrıca bu dönemde çocuklar, gelişim alanlarının tümünü destekleyen hayali oyunlar oynar. Düşünce yapısı, kavram edinimi ve dili hızlı bir şekilde gelişir. Ahlak duygusu oluşmaya başlar ve çocuklar akranları ile arkadaşlıklar kurar (Ceylan, 2009,s.1).

Erken çocukluk dönemde hayat deneyimleri öğrencinin okula, öğrenmeye, becerilerini geliştirmeye ve okul başarısına katkı sağlayan dönemdir. Erken çocukluk dönemde iyi deneyimler yaşayan çocuklar öğrenmeye istekli, özgüveni gelişmiş bireyler olmalarına katkı sağlar. Erken çocukluk dönemde olumsuz deneyimler yaşayanlar okul hayatını etkileyecek problemler yaşamasına sebep olabilmektedir.

#### 1.1. Okul Öncesi Dönemi ve Stem

Yirmi birinci yüzyılda bireylerin matematik, kimya, fizik ve biyoloji temel bilim derslerini teknoloji, mühendislikle karıştırarak hayatına dair yenilikler yapması beklenmektedir. Bu beklenti, literatüre STEM (teknoloji, matematik, bilim, mühendislik) yaklaşımı olarak girmiştir. Okul öncesi dönemin gelişim aşamalarının iyi bilinmesi ve bu aşamaların STEM çalışmalarıyla desteklenmesi öğrencilerde bilimsel okuryazarlık temellerinin atılmasına katkı sağlamaktadır.

Okul Öncesi dönemde STEM çalışmalarına yönelik maharetlerin ve bilimsel okuryazarlığın üst düzeye çıkarılmasında çocuklarda ilim becerilerinin gelişmesi önemlidir. Okul öncesi dönemde bilimsel ilerleme gelişimi için çocuklar bilimle ilgili temel kavramları edinmeleri gerekir. Kavram bilginin yapıtaşısıdır. Kavram öğrenme ise uyaranları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturma olarak tanımlanmaktadır. (Uğurtay Üstünel, 2007,s.26). Çocuklarda kavram gelişimi; doğal öğrenme deneyimleri, informal öğrenme deneyimleri, yapılandırılmış öğrenme deneyimleri olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmıştır (Lind, 2005;Saçkes, Trundle ve Flevaris, 2009; Kandır, Yaşar ve Tuncer, 2011). Çocukların günlük etkinliklerdeki davranışları normal öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimler çocukların esas öğrenme karakterini oluşturur.

Yapılandırılmış öğrenme deneyimleri, çeşitli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı,

önceden planlanmış olan eylemlerdir. Yapılandırılmış etkinliklerde, çocuk için deneyimleri yetişkin seçer ve yapılacak eylemlerdeki yönergeyi yetişkin verir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından uygulanan günlük planlar yapılandırılmış etkinliklere bir örnektir. Öğretmenler, çocukların bilişsel olgunluk düzeylerini dikkate alarak düzenleyecekleri öğretim-öğrenme ortamlarıyla kavramları daha üst düzeyde öğrenmelerine yardım edebilirler (Aktaş Arnas, 2006, s.4-5; Myesky, 2009, s.425; Senemoğlu,2005, s.519).

Kavram öğrenimi bebeklik dönemiyle birlikte çocuğa sunulan çevrede bol uyaran ile desteklenirse olay, durum ve nesnelere arası bağlantıyı algılamasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle kavram öğrenimine okul öncesi dönemde gerekli önemin verilmesi, eğitim kurumlarında birkaç farklı yaklaşım modellerinin kullanılması öğrencilerin kavram öğrenimini kolaylaştıracaktır. (Toran,2011,s.46).

Çocuklara STEM yaklaşımına yönelik bilgilerin kazandırılması için gerekli bir diğer beceri alanı da bilimsel süreç bilgileridir. Bilimsel süreç becerileri öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yeteneği kazandıran, çocukların öğrenme ortamında aktif olmasını sağlayan, öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını arttıran beceriler olarak tanımlanmaktadır (Çepni, Ayaş, Johnson ve Turgut, 1996, s.31). Erken çocukluk döneminde bilimsel süreç becerilerinin kazandırılabilmesinde çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu özellikler şunlardır (Karamustafaoglu ve Kandaz, 2006; Güler ve Bıkmaz, 2002; Harlen, 1985):

- Olaylara bakış açılarının tek yönlü olmasından dolayı aynı obje veya olaylara farklı bakış açılarıyla bakılabileceğinin farkında değildirler. Aynı anda bir objenin veya olayın yalnızca bir yönüne odaklanabilirler.
- Bu dönem çocukları, sık yapageldikleri veya alışık oldukları durumlar dışında bir obje veya olaydaki değişimi kendileri gözlemeden veya uygulamadan kavrayamazlar.
- Deneyimlemedikleri olayların sonuçlarında tahmin yapamazlar.

Erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımına yönelik becerilerin kazandırılmasında uygun bir okul öncesi eğitim programının kullanılması önemlidir. ScienceStart!™ programı, bu becerilerin okul öncesinde kazandırılması için en uygun erken eğitim bilim programlarından biridir. ScienceStart!™ programı, esasında okul öncesi dönemde normal gelişimsel başarının desteklenmesi için 1995 yılında Head Start Programının içeriğinde olan ve Rochester Üniversitesinden Prof. Dr. Lucia French tarafından geliştirilmiş bir erken eğitim bilim programıdır. ScienceStart!™, ABD'nin belirlediği ulusal fen standartları göz önüne alınarak hazırlanmış, standart tabanlı bir program olarak geliştirilmiştir. Bu programda öğretim süreci 5 modül halinde organize edilmekte ve her bir modül 6-10 haftalık planlarla sürdürülmektedir (Barbarin ve Wasik, 2009). Bu modüller; ölçme ve haritalama, renk ve ışık, maddenin özellikleri, çevresel yaşam alanı ve hareket ve makinelerdir. Modüller içerisinde yer alan her bir öğretim süreci, bir önceki öğretim sürecinin içeriği üzerine kurulur ve böylece öğretimin birbirini takip etmesive bütünlük kazanması sağlanır (Alabay, 2013). ScienceStart!™ Programına bir yıldan fazla devam eden çocukların temel bilişsel yapılarının genişlediği ve

geliştiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu program sayesinde çocukların liderlik özellikleri desteklenerek, bilimsel keşiflerinde araştırmalar yapmaları ve kendi bilgi tabanlarını zenginleştirmeleri sağlanmaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2000). Alabay (2013), ScienceStart!™ destekli fen eğitim programının çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmada ScienceStart!™ destekli fen eğitim programının çocukların bilimsel tutuma güvenme ve yönelimi arttırdığı ve bilimsel süreç becerisini pozitif yönde desteklediğini gözlemiştir.

Çocuklara STEM yaklaşımına yönelik becerilerin kazandırılması için her şeyden önce çocukların bilime ve bilim insanına ilişkin gerçekte ve pozitif algı geliştirmesi sağlanmalıdır. Ayvacı, Atik ve Ürey'in (2016) okul öncesi çocuklarının bilim insanı kavramına yönelik algılarını incelemeye yönelik yaptıkları araştırmada okul öncesi çocuklarının çoğu bilim insanını erkek, laboratuvarında çalışan, araştırmalar yapan ve karışımlar oluşturan, laboratuvar malzemeleri ve bilgisayar kullanan, önlük giyen ve gözlüktakan kişiler olarak belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucu da göstermektedir ki çocuklara bilimin sadece laboratuvarlarda ve yetişkinlerce yapılan bir iş değil, her yaşta ve yaşamın her alanında varolan doğal bir gerçektir olduğunu fark ettirecek faaliyetler ve projeler üretilmeli, hayata geçirilmelidir.

## **1.2. Okul Öncesi Dönemde 21.Yüzyıl Becerileri**

Erken çocukluk dönemi bireyin kendisini ve içinde bulunduğu çevreyi anlamlandırmaya çalıştığı yaşamının ilk yıllarıdır. Bu yıllarda temel olarak duyu organları aracılığı ile her geçen gün gelişen bilişsel yapı ve becerileri, dile getirilen anlamlandırma için bilişsel malzemeler toplar. Bu malzemeler her türlü kişi, nesne, olay, durum, olgu ve benzerlerinin hayatında ne gibi roller oynayacağının tahlili için bir altyapıdır. Bireyin bilişsel yapısının ve becerilerinin gelişmesi olabildiğince fazla malzeme toplamasına bağlı olup bu aynı zamanda geleceğine yatırımdır.

Erken çocukluk döneminde bireyin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmesi kendi bedeni ve çevresiyle ilgili deneyimlerinin sıklığı ve süresinin artmasıyla doğru orantılıdır. Tabii ki her birey için farklı doyum noktası olan bu deneyimler çevresindeki sembol, kavram ve etkileşimlerin bilişsel yapıya dahil edilmesi ile somutlaştırılır.

Fakat burada bireyin bilişsel yapısında farklı şemalarda sınıflandırdığı bilgi ve beceri türlerine değinilmesi yerinde olacaktır. Doğa bilimleri, beşeri bilimler, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri gibi daha birçok alanla ilgili bilgi ve becerileri soyut işlemler dönemine kadar anlamlandıramasa da, düzgün bir kompozisyonda sunulmasa da, geliştirmese de bilişsel yapısında biriktirir. Bu birikim insanoğlunun bilimsel bilgiyi biriktirme sürecine benzer bir yol izler (Oktay,2004, s.130).

Erken çocukluk dönemi modern dünyada anlamı her geçen gün genişleyen okuryazarlık kavramı için kritik bir öneme sahiptir. Okuryazarlık herhangi bir alana ait temel sembol, kavram ve becerilerin öğrenilip kullanılma süreci olarak tanımlanırsa bu sürecin en kritik basamağı yaşamın ilk yıllarıdır. Çocuklar artık küçük yaşlarda medya okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve benzeri



okuryazarlıkların temelini atmaktadırlar. Hayatımızı çevreleyen bilgiler çoğaldıkça bilişsel yapı için bilgi okuryazarlığı diğerlerinden daha önemli hale gelmektedir. Çünkü çağımızda artık eski kavramsal yapısıyla okuma yazma ve temel hayati beceriler çok yetersiz kalmakta, tüm mesleki alanlarda sürekli öğrenebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Taşar, 2003, s.31). Bu nedenle her türlü bilginin okuryazarlık seviyesi daha küçük yaşlarda atılan temel ile verimli ve kalıcı olur.

Üzerinde tam olarak mutabakat olmayan 21. yüzyıl becerileri, zeka ve eğitimbilimleri araştırmacıları, politikacılar ve iş dünyası temsilcileri tarafından çocuklarda geliştirilmesi gereken en önemli beceriler olarak gösterilmektedir (Roterham ve Willingham,2010, s.17). Bu kapsamda genel olarak eleştirel ve üretken düşünebilme, araştıran ve sorgulayıcı bir yapıya sahip olma, değişen şartlara uygun çözümler üretip en doğru kararı verebilme gibi beceriler sayılabilir. Türkiye’de güncelleştirilerek oluşturulan son okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri de bu becerileri kapsamaktadır (MEB, 2013, s.11). Fakat bu becerileri tüm alanları kapsayacak, bütüncül bir şekilde ortaya koyan bir yaklaşım bulunabilir mi? Maalesef bu mümkün değildir. Onun yerine birbirine yakın alanların entegrasyonu ile özgün ve eklektik modeller ve yaklaşımlar ortaya çıkarılmalıdır. Bu çıkarımlardan biri olan ve 1990’lı yıllardan itibaren kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılan STEM yaklaşımı üzerinde, özellikle ABD’de 2013 yılından sonra araştırmalar hızlanmıştır (Yager ve Brunkhorst, 2014;IX).

Farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalar yapılan 21. yüzyıl becerileri Binkley ve arkadaşlarına göre düşünme becerileri, çalışma becerileri, çalışma araçları ve yaşam becerileri olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, Rumble, 2012, s.22) Bu becerilerin geliştirilmesinin birçok yolu olduğu unutulmamalıdır. Fakat STEM gibi bütüncül ve farklı alanların entegre edildiği bir yaklaşımın 21. Yüzyıl bireylerinin değişime ve çağa ayak uydurmasını kolaylaştıracağı savunulabilir.

Önceki bölümde değinildiği gibi STEM yaklaşımı, ‘science’ kavramı içinde ele alınan matematik, fizik, kimya biyoloji gibi doğa bilimleri ile mühendislik ve teknolojinin ilkelerinin entegrasyonu yoluyla eğitimin zenginleştirilmesini hedefler. Erken çocukluk döneminde gelişimin bir bütün olduğu ve tüm gelişim alanlarının birbiriyle ilişkisine dayanarak STEM yaklaşımının bu dönemdeki eğitimin temel felsefesine uygun olduğu iddia edilebilir. Fakat STEM alanları düşünüldüğünde bunun erken çocukluk eğitimi için tek başına yeterli olamayacağı ve bütüncül bir programın bir parçası olabileceği görüşü ağır basmaktadır.

### **1.3. Okul Öncesi Dönemde STEM Alanlarının Önemi**

Hayat boyu kullanılacak bilgi okuryazarlığı okul öncesinden itibaren oluşacak tutum ve değerlerle başlar (NRC 1996, s.114). STEM yaklaşımı ile hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için eğitim ve beceri aktarımı sadece okulda değil, okul dışında da önemli bir uygulama alanına sahiptir. Bu nedenle çocuğun doğal yaşamında izin verilen deneme yanılmaya dayanan etkinlikler; müze, kütüphane ve bilim merkezleri gibi farklı yerlerde yapılan etkinliklerle desteklenmelidir. Böylece bireyin akademik olarak gelişiminin yanında üst bilişsel becerileri sayesinde STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyere ilgisi artacaktır.

Okul öncesi dönem çocuğu için kolaydan zora doğru, dünyada üretilen her türlü bilgive beceri kendi seviyesinde öğrenilebilir veya uygulanabilir. STEM alanlarının kapsadığı Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi doğa bilimlerine ait nesne, olay, durum ve uygulamalar ile Teknoloji ve Mühendislik ilkeleriyle oluşturulmuş her türlü yapıyla çocuklar günlük yaşamında her zaman karşılaşabilir. Bu da bu konularda bilgilenmesi ve beceri kazanması için yeterli sebeptir. Örneğin elindeki bir besinin kaç tane olduğu bilgisi Matematik; mekanda kapladığı konuma göre durumu Fizik; katı, sıvı veya gaz olması Kimya; sindirim sistemine etkileri Biyoloji; teknolojik bir aletle ilişkisi Teknoloji ve Mühendislik ile bağını ortaya koyar. Daha da somutlaştırmak gerekirse Matematik açısındaneline bir külah dondurma alan çocuk, elinde onlarca külahı tutamayacağını deneyimler sonrası anlayabilir. Fizik açısından her ne kadar yer çekimini anlamasa da elinde tuttuğu külahı ters çevirerek yemeye çalıştığında dondurmanın düşeceğinin farkına varır. Kimya açısından sıcak bir günde bir müddet bekleme sonrası dondurmanın katı halden sıvı hale geldiğini gözlemleyerek anlayabilir. Biyoloji açısından kalitesiz dondurma yenildiğinde sindirim ve solunum sistemi rahatsızlıkları yaşanabileceğini fark edebilir.

Çocukların erken çocukluk döneminde yaptıkları tüm gözlemler ve yaşadıkları deneyimler ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenecekleri kuramsal bilgiler için bir altyapı oluşturur. Özellikle yaşamın tüm alanlarında yararlanılan fizik ilkeleri, kimyasal olaylar, biyolojik döngü, her nesnede az çok bulunabilen matematiksel yapı ile artık olmazsaolmaz hale gelen teknoloji ve mühendislik harikası projeler çocukların STEM alanlarıyla ne kadar içli dışlı olduğunun göstergesidir. Erken çocukluk eğitiminin temelinde olan yaşamla iç içe bir eğitim, somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi ilkeler ile diğer alanların yanında önemli bir alan olan STEM alanları ile ilgili farkındalık yaratacak uygulamalar hayata geçirilmelidir.

## **2. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Programı ve STEM Kavramları**

2013 Okul öncesi Eğitim Programında belirtilen kavramlardan birçoğu STEM yaklaşımının hedeflerine hizmet edebilecek kavramlardır. Tabii ki programın esnek olması nedeniyle uygulayıcı konumundaki öğretmenler çocukların seviyesine göre daha birçok kavramı yıllık planlarına dahil edebilirler. Bu durum STEM programları gibi farklı programların erken çocuklukta kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca kazanım, gösterge ve kavramların hangi içerik ile kullanılacağına karar veren öğretmenler çocuklarınSTEM konu ve kavramlarına ilgisinin çekilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu noktayı örneklendirmek gerekirse bilişsel gelişim kazanımlarından “nesne veya varlıkları gözlemler” kazanımı ile “nesne/varlığın miktarını ve kullanım amaçlarını söyler” göstergesini kullanmak isteyen bir öğretmen programda yer alan renk kavramıyla bir etkinliküretmek isteyebilir. Etkinlik için aynı büyüklükte 6 bardakta farklı renklere ve miktarlara sahip sıvıların bulunduğu bir eğitim ortamı hazırlayan öğretmen, çocuklarla soru cevap ve gösteri yöntemleri yoluyla STEM konu ve kavramlarını işleyebilir. Fakat aynı öğretmen aynıkazanım, gösterge ve kavram ile çocuklara boya kalemlerinin kağıtta bıraktığı yansımayı da gözlemletebilir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan kavram grupları; renkler, geometrik şekiller, boyutlar, miktarlar, yön/mekanda konum, sayı/sayma, duyular, zıt kavramlar, duygular ve zamanla ilgili kavramlardır. Programda bunların haricinde de kavram eklenebileceğine dair kayıt bulunmaktadır (MEB, 2013, s.62-64). Önceki paragraftaki örnekten yola çıkarak bir erken çocukluk eğitimcisi geleceğin yetişkinleri olan çocuklarını yüzyıl becerileri ile donatmak isterse STEM programları bunun yollarından biri olabilir.STEM eğitici eğitimi olarak oluşturduğu bir programı veya araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bir programı yapacağı yıllık, aylık ve günlük planlara entegre ederek çocukların 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilir.

STEM alanlarına ait konu ve kavramlar çerçevesinde bitkiler, kaya veya taşlar, hayvanlar, kuvvetler ve mıknatıslar, farklı materyaller ve özellikleri, maddenin halleri, mevsimsel değişiklikler, elektrik, ses, ışık, dünya ve uzay, canlılar ve yaşam sayılabilir (www.stem.org.uk). Bu konu ve kavramları bilişsel becerileri ile tanıyıp kavrayabilecek okul öncesi çocukları bu kavramlar arası ilişkileri de aşamalı bir STEM programı ile kavrayabilir. Bu noktada en iyi program da olsa çocuklardan bazılarının herhangi bir sebeple bu konu ve kavramları anlayamayacağı akıldan çıkarılmamalıdır. Ama sanıldığı gibi aksine okul öncesi dönem çocukları mantıklı düşünme, tahminde bulunma, hipotez kurma, analiz etme gibi becerilerden yoksun değildir (Katz, 2010, s.2).

STEM konu ve kavramları hayatın tüm alanlarında çocukların karşısına çıkabilecek niteliktedir. Bu nedenle okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için ABD’de okul dışı birçok STEM uygulama alanı ve etkinliği düzenlenmektedir (Şahin, Ayar, Adıgüzel, 2014; s.298-299). Bu tür alanlar ve etkinliklerin Türkiye’de de yaygınlaşmasıyla daha fazla çocuğun küçük yaşlardan itibaren STEM alanlarına ilgisi çekilebilir. Fakat okul öncesi dönem çocuklarının yanlarında bir yetişkinle katılabileceği bu etkinlikler için aileler ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve istekli bir şekilde çocuğa eşlik etmesi önemlidir.

Erken çocukluk döneminde merakları sayesinde iyi birer gözlemci ve kaşif olan çocuklar, farklı yaşam alanlarında doğa bilimleri veya Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik gibi isimlendirmeler yapmasalar da bir bilim insanı gibi çalışırlar. Öncelikle “nasıl rüya görürüz?”, “su içmeden yaşayabilir miyiz?”, “okula uçarak gitsek ne kadar sürede varırız?”, “güneş nereye gidiyor?” gibi araştırma sorularıyla problem ortaya atıp cevaplar ararlar.

Çocuklar için STEM alanları veya başka alanlardan tüm konular problem olabilir. Bu açıdan herhangi bir sınırlama yapmak zor olsa da STEM alanları için erken çocuklukta kullanılabilecek konu başlıkları olarak şunlar sayılabilir. Vücudumuz (Organlar, Sistemler), Canlılar (İnsanlar, Hayvanlar, Bitkiler), Doğanın Yapı Taşları (Su, Hava, Toprak, Ateş), Beslenme (Besinler, Vitaminler, Mineraller, Pişirme), Uzay (Galaksiler, Gezegenler, Dünya), Duyular (Görme, İşitme, Tatma, Koklama, Dokunma), Enerji (Ses, Işık, Isı, Manyetizma), Madde ve Özellikleri (Fiziksel, Halleri, Değişimler), Sağlık (Hastalıklar, Tedaviler, Önlemler), Çevre (Doğa, Atıklar, Suni Çevre). Bu konu ve kavramlar okul öncesi dönem çocuklarının seviyesinde belli bir plan dahilinde STEM programı şekline dönüştürülerek çocukların istifadesine sunulabilir. Fakat unutulmaması gereken noktalardan en önemlisi kolaydan zora

doğru bir işleyiş ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun yöntemlerin seçimidir. Bu açıdan yöntem olarak oyun, problem çözme, gösteri, benzetişim, alan gezisi, deney, yapı iskelesi ve proje tabanlı öğretim yöntemleri önerilir. Ayrıca kavram haritaları ve gerçek modelli materyallerin kullanımı da önemli bir husustur.

### **2.1. STEM Alanında Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme**

Çocukların STEM alanlarında becerilerinin gelişmesinde program ve sınıf tasarımı ile birlikte öğretmenlerin önemli etkisi vardır. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerinin yanı sıra okul öncesi eğitiminde STEM konuları ve uygulama becerilerinde yeterli birikime sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim teknikleri STEM yaklaşımının amaçlarına yönelik çocuklarda merak ve sevginin güçlendirilmesinde önemli bir etkidir (Uyanık-Balat ve Günşen, 2017). Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin bilgi birikimi, STEM alanlarına olan tutumları, uygulama tecrübeleri, paydaşlar ile işbirlikleri, uygun müfredat ve devletin kalkınma politikaları ile birlikte, STEM eğitiminin uygulanmasını etkilemektedir (Soylu, 2016).

Önceki kısımlarda söylendiği gibi okul öncesi eğitimde fen ve matematik etkinlikleri STEM ile karıştırılabileceği için STEM yaklaşımı ve geleneksel fen öğretimi arasındaki temel farkları öncelikle öğretmenlerin öğrenip benimsemesi gerekmektedir. Dahasonra çocukların, öğretmen aracılığıyla STEM yaklaşımını tanıması sağlanır. Öğretmen yetiştirme gereksinimi çeşitli akademik çalışmalarda kendini göstermektedir (Brenneman, Stevenson-Boyd ve Frede, 2009). Günümüzde farklı ülkelerde STEM yaklaşımı konusunda öğretmen yetiştirme hedefi ile hayata geçen çeşitli kurslar yapılmakta ve yeni lisansüstü akademik programlar açılmaktadır. Bu aktiviteler özellikle Amerika'da okul öncesi öğretmenlerinin STEM becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin okul öncesi öğretmenleri için Cambridge College'de STEM Sertifika Programı yürütülmektedir. (<http://www.cambridgecollege.edu/degree/stem-certificate-science-technology-engineering-and-mathematics>). Bunun yanında Bilim Öğretimi Merkezi'nde (Florida Üniversitesi Doğa Tarihi Müzesi ve Amerika Birleşik Devletleri Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı iş birliği ile) STEM öğretimi için çeşitli materyaller hazırlanmaktadır (<https://education.ufl.edu/stem/>).

STEM yaklaşımı Türkiye'de yeni tanınmaya ve benimsenmeye başladığı için öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğu söylenemez. Söz konusu açığı kapatmak için ilgili yayınları ve kaynakları (kitaplar, bilimsel çalışmalar, web siteleri vb.) incelemek faydalı olacaktır. Erken çocukluk döneminde çocuklara STEM becerilerini kazandırabilmek için üç önemli bileşen vardır. Bunlar; iyi hazırlanmış bir eğitim programı, öğretmen eğitimi ve ailedir. (Uyanık-Balat ve Günşen 2017, s.340). STEM alanında çalışan öğretmenlerin bir araya gelerek bilgi birikimlerini ve tecrübelerini paylaşmaları çoğu zaman öğretmenlerde yeni ufukların açılmasını ve var olan bilgi birikimlerinin artmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Uyanık-Balat ve Günşen, 2017) ile bu alanda yapılan eğitim ve seminerlere katılmaları yararlı olacaktır.

## 2.2. Çocuklara STEM Alanlarına Yönelik Kavramların Kazandırılması

STEM alanları içerisinde yer alan bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili bazı kavramların çocuklara kazandırılmasına yönelik ipuçlarına aşağıda yer verilmiştir. Fakat öğretmenler özellikle dört alandan birine giren aşağıdaki kavramları diğer alanlar ile ilişkisini ön plana çıkaracak şekilde etkinliklerini oluşturmalıdır.

Çocuklar ölçüm becerilerini çevresindeki nesnelerin ve insanların boyunu, uzunluğunu ve ağırlığını gözlemleyerek keşfederler. Bu nedenle çocuklar nesnelere boyut, ağırlık, uzunluk ve diğer özelliklerine göre karşılaştırmaya ve sınıflandırmaya teşvik edilmelidir. Boyuta (küçükten büyüğe) veya uzunluğa (kıtsadan uzuna) göre bir nesne grubu oluşturmaları istenebilir. Çocuklara "Kim daha uzun?" veya "Hangi top daha ağır?" gibi sorular sorularak ölçüm deneyimleri yaşamalarına yardımcı olunabilir. Çocuklar cetvel gibi standart ölçüm araçları kullanarak nesnelere keşfedebilir ve ölçebilir. Karış, adım gibi standart olmayan araçlar da kullanılabilir. Bir tablonun ne kadar geniş olduğunu ölçmek için boya kalemleri veya kağıt klipsleri kullanılabilir. "Bu nesnenin kalınlığı 10-12 boya kalem kalınlığı kadar var mıdır?" gibi sorular yöneltiler. Çocuğa ayak ve adımlarını kullanarak kapıdan mutfağa kadar olan mesafeyi ölçmesi söylenilebilir.

Çocuklara sayma, toplama ve çıkarma becerilerini kazandırmada nesnelere birleştirerek nasıl ekleme ve nesnelere ayırarak nasıl çıkarılabileceği gösterilebilir. "Kaç tane?", "Ne kadar" gibi sorularla çocuklarda bu kavramların gelişmesi sağlanabilir. Örneğin, "Üç tane alırsam kaç tane kalır?". Basit sayı şarkıları ve tekerlemelerden faydalanılabilir. Çocuklarla okul dışı geziye çıkıldığında etraflarında kaç ağaç, ev veya araba gördükleri sorulabilir.

Çocukların mekânsal ilişkileri kavrama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için nesnelere şekilleri ve boyutları, alan ve konumları (örneğin üstü ve altı, yönleri ve hareketleri) karşılaştırılabilir, puzzle ile oynamaları ve hangi parçaların hangi alanlarla eşleştiğini anlamaları sağlanabilir. Dikkatlerini çekmek için "Bu parça en altta olmalı mı? Köşede? Sağda?" gibi sorular sorulabilir. Oyun bloklarını toplarken saymaları istenebilir. Dışarıda oynarken çocuklardan uzakta olan bir şeyi tarif etmeleri istenebilir. Kendilerine en yakın olan, daha yakın veya daha uzakta olan diğer nesnelere belirtmeleri istenebilir.

Çocuklara şekillerle ilgili kavram edindirmede çocuklarla şekillerin adları ve onları farklı kılan özellikleri (Ör. dikdörtgenler, altıgen veya beşgen) hakkında konuşulabilir. Şekilleri öğrenme merkezlerinde keşfetmeleri sağlanabilir. Farklı şekilli cisimlere dokunmak ve oynamak, çocukta şekillerin benzerlik veya farklılık duygularını geliştirir. Çocuklardan her şeklin özelliğini tanımlamaları istenebilir. "Bu şekli yuvarlayabilir miyiz, yoksa kaydırabilir miyiz?" "İnşaat için hangi şekiller iyi?" gibi sorular sorulabilir. Bu oyun, erken yaşlarda mühendislik ve teknoloji becerilerini geliştirir. Şekilleri benzer kılan veya farklı kılan detaylar sorularak karşılaştırma yapmaları sağlanabilir.

Sıralama becerisinin bir üst aşaması olan örüntü, belirlenmiş bir kurala göre sıralama yapmaktır (Çağlayan-Dinçer ve Ergül, 2015, s.272). Sıralamadan farkı ise belli bir kuralın

tekrar edilmesidir. Çocukların çevresindeki nesnelere örüntüleri öğrenmelerine yardımcı olunabilir. Örneğin, bozuk para ile örüntü yapılabilir. Bir masa üzerine 10 kuruş-50 kuruş- 10 kuruş-50 kuruş-10 kuruş-50 kuruş şeklinde bozuk para konulabilir. Örüntü oluştururken, "Sırada ne var?" sorusu sorulabilir. Çocuklardan paraları veya diğer nesnelere kullanarak kendi örüntülerini oluşturmaları istenebilir. Doğa gezisi esnasında topladıkları yapraklar, çam kozalakları ve taş gibi nesnelere; manavdan aldıkları elma, portakal, armut gibi meyveleri sınıfa getirerek bunlarla örüntü oluşturmaları istenebilir. Açık hava aktiviteleri, yürüyüş ve geziler sırasında çocuklardan gördükleri örüntüleri açıklamaları istenebilir. Bunların bazıları görebilen (şekiller, renkler), bazıları ise duyulabilen sesler (kuş sesleri, sirenler) olabilir.

Çocuklar modeller yaparak, yeni fikirleri denemek ve yapılar tasarlamak yoluyla erken mühendislik becerilerini keşfedebilirler. Çocuklara çevre konuları hakkında sorular sorulabilir. Örneğin oyun alanındaki kaydırakla ilgili "Daha hızlı kaymak için, hangi malzemeleri kullanabiliriz (karton, gazete, yastık kılıfı, halı kareleri gibi) ?". Karton, boru, yay, kumaş ve bant gibi esnek materyaller vererek çocuklarla birlikte üretmek, yaparak ve problem çözerek mühendisliğe yönelik beceri kazandırılması sağlanabilir. Ayrıca makas, cetvel ve tekerleklerle basit aletler ve makineler yaptırılabilir. Onlardan, okula gitmek için binebilecekleri veya herhangi bir malzemeyi bir yerden başka bir yere taşımalarına yardımcı olabilecek bir şey yapmaları istenebilir. Sonra onlara ne amaçla böyle bir tasarım yaptıkları, nasıl yaptıkları, tasarımlarının amaçlarına ulaşmada nasıl yardımcı olduğu ve hangi malzemeleri kullandıkları sorulabilir.

Çocukların teknolojiye yönelik beceri kazanmaları için çevrelerindeki basit araçları ve makineleri gözlemlemeleri ve bunları kullanarak teknolojiyi keşfetmeleri sağlanabilir. Tekerlekli bir oyuncak arabanın tekerlekleri çıkarılıp yanına sağlam bir oyuncak araba konularak sağlam ve bozuk arabaları karşılaştırmaları istenebilir. Bu sayede mekanizmaların işlevlerini keşfetmeleri sağlanabilir. Bu esnada "Tekerlekleri nereden bulabiliriz, tekerlekler neden önemlidir?" gibi sorular yöneltilebilir.

Çocukların eşyaları (plastik kapılar, sandalyeler, vb.) birbirine monte ederek, bağlayarak veya takarak tornavida ve çekiç gibi aletleri keşfetmeleri sağlanabilir. Çocuğa doğru aleti kullanmadan çözebilecekleri bir problem oluşturulabilir. Örneğin; Süpürge olmadan kum sahası alanını temizlemeleri ya da makas olmadan kâğıtları kesmeleri istenebilir. Bunun yanında çocuklara herhangi bir iş için "yanlış" aracı kullanması deneyimletilebilir. Örneğin; çorba içmek için çatal veya makas kullanması istenebilir. Bu yaklaşım, çocukların "en iyi" işleve sahip olan araca odaklanmalarına ve sorunu çözenin diğer yolları üzerinde yoğunlaşmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda çocuklara, farklı araçların amacı ve yapıları hakkında fikir verir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş-Arnas, Y. (2006). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Alabay, E. (2006). *Altı yaş okulöncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alabay, E. (2013). *Sciencestart!™ destekli fen eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelme etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, N. & Dere, H. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmaları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002*, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş. (2010) Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(2), 1-24.
- Ayvacı, H.Ş., Atik, A. ve Ürey, M. (2016). Okul öncesi çocuklarının bilim insanı kavramına yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 669-689.
- Barbarin, O. ve Wasik, B. (2009). *Handbook of child development and early education: Research to practice*. New York: Guilford Press.
- Barbre, J. (2017). *Baby steps to STEM: Infant and toddler science, technology, engineering, and math activities*. USA: Redleaf Press.
- Baykan, S. ve Turla, A. (1994). *Okul Öncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Binkley, M., & Erstad, O., & Herman, J., & Raizen, S., & Ripley, M., & Miller- Ricci, M., & Rumble, M. (2012). "Defining Twentyfirst Century Skills", *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Netherlands, p. 17-66.
- Bowman, B., Donovan, S. ve Bums, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brenneman, K., Stevenson-Boyd, J., ve Frede, E. (2009). Math and science in preschool: Policies and practice. *National institute for early education research preschool policy brief, Issue 19*,
- Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Ceylan, R. (2009). Erken Çocuklukta Büyüme ve Gelişme. İçinde Y. Fazlıoğlu (Ed.) *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (s. 1-18). İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Chalufour, I. ve Worth, K. (2003). *Discovering nature with young children*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Chalufour, I. ve Worth, K. (2004). *Building structures with young children*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Chalufour, I. ve Worth, K. (2005). *Exploring water with young children*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Charlesworth R. ve Lind, K.K. (2007). *Math and science for young children*. (fifth edition). USA, New York: Thompson/Delmar learning.
- Copley, J.V. (2010). *The young child and mathematics*. (second edition). Washington, DC: NAEYC.
- Dinçer, Ç. ve Ergül, A. (2015). Eşleştirme, gruplama/sınıflama, karşılaştırma, sıralama ve örüntü. İçinde F. Şahin ve İ. Uluçay (Eds.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim – 5*.(s.257-276). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi deneme basımı, 31 -44.
- Demir, N. ve Oflaz, G. (2010). Okul öncesi dönemde ninnilerle matematik öğretimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 351-362.
- DeVries, R. ve Sales, C. (2010). *Ramps and pathways*. Washington, DC: NAEYC.
- Englehart, D.E., Mitchel, D.E., Albers-Biddle, J., Jennings-Towle, K. ve Forestieri, M. (2016). *Stem play: Integrating inquiry into learning centers*. USA:Gryphone House, Inc.
- Güler, D. ve Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249- 267.
- Harlen, W. (1985). *Teaching and learning primary science*. London: Harper Education Series.
- Kandır, A. ve Orçan.,M. (2010). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M. ve Tuncer, N. (2011). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kalkan-Ay, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U.(2006 ). Okul öncesi dönemde fen etkinliklerindeki kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.



- Katz, Lilian G. (2010). STEM in The Early Years. SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, Cedar Falls, IOWA. Bkz: <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/katz.html> (Erişim Tarihi: 30.08.2016).
- Katz, G. L. ve Chard, C. S. (2000). Engaging Children's Mind: The Project Approach (2nd Edition), Westport CT, Greenwood Publishing.
- Katz, L.G. (1994). *The project approach*. ERIC Digest. ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED368509.
- Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temelbilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 300-319.
- Kescioğlu, O.S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krowski, K. (2013). *Year round project-based activities for STEM PreK-K*. USA: Teacher Created Resources.
- Kula, G. (2011). *Okul öncesi eğitimin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi: Polatlı ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumtepe, E.G., Kaya, S. ve Kumtepe, A.T. (2009). Okul Öncesi Deneyimlerin Çocukların İlköğretim Fen Başarısına Etkisi, *İlköğretim Online*, C.8, S.3, s.978- 987.
- Lacey, T. A. ve Wright, B. (2009). Employment outlook: 2008-18-occupational employment projections to 2018. *Monthly Lab. Rev.*, 132, 82-99.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. (Fourth edition). USA, New York: Thomson Delmar Learning.
- Mastin, M. (2007). Storytelling + origami = storigami mathematics, teaching *Children Mathematics*, 14(4), 206-212.
- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children*. (Ninth Edition). USA: Delmar Cengage Learning.
- Miaoulis, I. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. [http://legacy.mos.org/nctl/docs/MOS\\_NCTL\\_White\\_Paper.pdf](http://legacy.mos.org/nctl/docs/MOS_NCTL_White_Paper.pdf) (Erişim Tarihi: 10.08.2017)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEByayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: 0-72 ay bilişsel gelişim.[http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/072%20Ay%20Bili](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/072%20Ay%20Bili)

%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

Moomaw, S. (2017). *Teaching STEM in the early years*. USA: Redleaf Press.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. USA: National Academies Press.

National Research Council, (1996) *National Science Education Standards*, The National Academies Press, Washington DC.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G., (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Oktaç, A. (2004), *Yaşamın Sihirli Yılları*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Padilla, M. J. (1990), science process skills. National association of research in science teaching publication: research matters-to the science teacher <http://www.narst.org/publications/research/skill.cfm> (Erişim tarihi: 13.08.2017).

Poyraz, H., Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: AnıYayıncılık.

Rambuda, A. M. ve Fraser, W. J. (2004). Perceptions of teachers of the application of science process skills in teaching Geography in secondary schools in the Free State Province. *South African Journal of Education*, 24, 10-17.

Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills, *American Educator*, V.34, N.1, p.17-20.

Saçkes, M., Trundle, K.C. ve Flevares, L.M. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415-422.

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L. ve O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Smart, J. (2017). *Inspiring young minds*. USA: Redleaf Press.

Soylu, Ş. (2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 6, 38-47

Şahin, A., Ayar, M.C., Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 297-322.

Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Şahin, F., Güven İ. ve Yurdatapan M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Tan, M. ve Temiz, B.K. (2003 ). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-101.
- Taşar, M. F. (2003). Teaching History and The Nature of Science in Science Teacher Education Programs, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.1, S.13, s.30-42.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurtay-Üstünel, A. (2007). *Bracken temel kavram ölçeği gözden Geçirilmiş Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık-Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348
- Uzun, A. (2013). *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uzun-Gürle, A. ve Güleç, H. (2017). Okul öncesinde aile katılımlı ve strogami destekli matematik programının matematiksel kavram becerilerine etkisi. *7. Uluslararası eğitimde araştırmalar kongresi, 27-29 Nisan 2017. Bildiri özeti kitabı*. ISBN : 978-605- 4222-53-7, Çanakkale, Türkiye.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yager, R.E., & Brunkhorst, H. (2014). *Exemplary STEM Programs: Designs for Success*, NSTA (National Science Teachers Association) Press, Virginia.
- Yıldız, V. (2002). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. *Çoluk-Çocuk Dergisi*, 11, 16-19.

#### **İnternet Kaynakları**

- <http://domesticmommyhood.com/25-hot-preschool-stem-toys-learning-play/>
- <http://gisproject.org/gis-project-hakkinda/>
- <http://payastem.com/>
- <http://stemecosystems.org/design-principles/>
- <http://stemokulu.com/>; <http://fetemm.tstem.com/>

<https://ugurokullari.k12.tr/egitim/okul-oncesi/ugur-okullarinda-ogrenme-ortami/>  
<http://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/arastirmamerkezleri/sem/psikoloji-egitimleri/Pages/STEM-%C3%96%C4%9Fretmeni-Sertifika-Program%C4%B1.aspx>  
<https://education.ufl.edu/stem/>  
<http://www.kayseristem.com/>  
[http://www.mascil.hacettepe.edu.tr/h\\_stemlab\\_1.pdf](http://www.mascil.hacettepe.edu.tr/h_stemlab_1.pdf)  
<http://www.stem.bahcesehir.edu.tr/>  
<http://www.tusiadstem.org/>  
[http://sem.metu.edu.tr/egitim\\_pdf/stem1.pdf](http://sem.metu.edu.tr/egitim_pdf/stem1.pdf)  
<http://www.hurriyet.com.tr/stem-yaklasimi-okul-oncesinde-40397127>  
<http://www.beytepeanaokulusem.com/>  
<http://www.cambridgecollege.edu/degree/stem-certificate-science-technology-engineering-and-mathematics>  
<img.eba.gov.tr/.../524101070e28fb80b4ad8b42aa8f66fb00794923c8001.pdf>  
[www.stem.org.uk](http://www.stem.org.uk)

---

# Z KUŞAĞI ÖĞRETMEN ADAYLARININ “EĞİTİME GİRİŞ” DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI: METAFORLAR YOLUYLA BİR DEĞERLENDİRME

---

*Mehmet Metin ARSLAN<sup>17</sup>*

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Z kuşağında yer alan öğretmen adaylarının “Eğitime Giriş” dersine ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Katılımcıların her birinden “Eğitime Giriş” kavramına ilişkin algılarını belirlemeleri amacıyla “Eğitime Giriş dersi ..... gibidir. Çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Eksik bırakılmış cümlelerin tamamlamasıyla elde edilen ham verileri açıklayabilecek tema ve ilişkilere ulaşmak amacıyla veriler, içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Üretilen metaforlar katılımcıların sahip olduğu bakış açısına bağlı olarak belli bir tema ile ilişkilendirilerek (1) mesleğe hazırlık, (2) dersin önemi ve işlevselliği, (3) öğrenen (Z kuşağı) profili olmak üzere üç kavramsal kategori oluşturulmuştur. Her bir kategori alanının içinde yer alan metaforların dağılımı incelendiğinde eğitime giriş kavramına ilişkin düşüncelerin, eğitim sistemini tanıtıcı ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı nitelik taşıması yönüyle önemli bilgileri içerdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitime Giriş, öğretmen yetiştirme, Z kuşağı, metafor

## Generation Z Teacher Candidates’ Perceptions about “Introduction to Education” Course: An Evaluation via Metaphors

## ABSTRACT

The main aim of this study is to determine the perceptions of the teacher candidates in the Z Generation regarding the "Introduction to Education" course through metaphors. In order to determine the perceptions of each of the participants about the concept of "Introduction to Education", the "Introduction to Education course is like ..... Because ..... ” they were asked to complete the sentences. In order to get themes and connections explaining raw data obtained via the blanks completed in sentences, data has been resolved in accordance with content analysis. By correlating obtained metaphors with a certain theme depending on participants’ point of views, three conceptual categories (1) *preparation to occupation* (2) *the importance and functionality of the course* (3) *learner (Generation Z) profile* have been identified. When the distribution of metaphors in each category has been examined, it has been determined that the ideas about introduction to education concept comprise important information as they are informative about the system of education and preparative for teaching profession.

**Keywords:** Introduction to education, teacher training, generation Z, metaphor

---

<sup>17</sup> Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

## GİRİŞ

Gündelik yaşamı anlamlandırmada ve olgulara açıklık getirmede sıklıkla başvurulan yollardan biri metaforlardır (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforlar, zihinsel süreçler yoluyla dış dünyamızı anlatmamızda, görselleştirmemizde ve anlamlandırmamızda güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir(Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 103) Metaforların aynı zamanda biliş yapılarımızı açığa çıkaran örtük imgelemler olduğu da iddia edilebilir. Bu örtük imgelemler, olgulara ilişkin bazı gerçeklikleri yansıtırken bazı gerçeklikleri de gizleme özelliği taşımaktadır (Morgan, 1998). Örneğin, öğrenciyi bir ürüne veya okulu bir fabrikaya benzeten bir biliş yapısının insan ilişkilerinden ziyade yapıya odaklandığı iddia edilebilir (Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez, 2017).

Birey tarafından üretilen metaforların onun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminden önemli ölçüde etkilendiği iddia edilebilir. Bu yüzden üretilen metaforlarda sosyal kuşaklar arasındaki değerler, inançlar, tutum ve davranışlar gibi farkların gözlenebileceği ileri sürülebilir. Örneğin, X kuşağını motive eden güçler ve örgütsel dinamiklerin Z kuşağında da benzer etkiyi meydana getireceğini bekleyemeyiz, çünkü aralarında bir kuşak farkı bulunmaktadır ve farklı kültürel çevrelerde ve farklı teknolojilerle etkileşime girerek gelişme göstermişlerdir. Bu yüzden özellikle eğitim alanında öğretmen deneyimlerini veya olguları yorumlama tarzlarını incelerken kuşak farklılığını dikkate almanın önemli olduğu söylenebilir. Benzer bir yorumu öğretmen adayları için yapmak da mümkündür. Çünkü öğretmen yetiştirmede metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır(Vadeboncoeur ve Torres, 2003, 88).

Üniversite eğitimi almakta olan ve almak isteyen hedef kitlenin, öğrenme sürecine doğrudan dâhil olmak ve öğrenme sürecinin aktif bir parçası haline gelmek isteği, öğrenme ortamını ve süreçlerini altüst etmektedir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu kitle, diğerlerinden farklılaşmakta ve üniversiteden beklentileri de o ölçüde değişiklik göstermektedir. Bu durum, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği noktasında da kendini hissettirmektedir. Yeni öğrenme araçları, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, bilgiye ulaşma kolaylığı, bilgiye nasıl ulaşılacağı konusundaki farkındalık Z kuşağının öğrenmeyi nasıl şekillendirdiğinin anahtar kavramları olarak görülebilir. Önümüzdeki birkaç yıl içerisinde üniversiteden mezun olacak bu kuşağın niteliklerini, iş dünyasına taşıdığı düşünüldüğünde geleceğe yönelik çıkarımlar ortaya koyan araştırmalara duyulan ihtiyaç gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle yeni kuşakların yetişmesine, toplum düzeninin sağlanmasına katkısı değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin diğerlerinden ayrıldığını söylemek mümkündür.

Nitelikli öğretmen yetiştirme gayreti eğitim fakültesi bünyesindeki derslerin belirli aralıklarla güncellenmesine neden olmaktadır. 2018’de revize edilen öğretmenlik lisans programlarındaki derslerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) ana başlıklarında ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin, birinci sınıfta mesleklerinin farkına varmaları adına öğretmenlik meslek bilgisi başlığı altında karşılaştıkları ilk ders Eğitime Giriş dersidir. Bu gerçeklerden hareketle Z kuşağı öğretmen

adaylarının, öğretmen yetiştirme programında birinci sınıfın birinci yarısında aldığı “Eğitime Giriş” dersi konusundaki algılarını belirlemek, onların eğitim sistem ve süreçlerini ve mesleğe bakış açılarını metaforlar aracılığı ile yorumlayabilmek bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı Z kuşağı öğretmen adaylarının eğitime giriş dersine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların oluşturulma gerekçeleri ile ilgili algılarının belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Z kuşağı öğretmen adayları Eğitime Giriş kavramını hangi metaforlarla ilişkilendirmektedir?
- Z kuşağı öğretmen adayları, Eğitime Giriş kavramı ile ilişkilendirdikleri metaforları hangi kavramsal kategoriler altında toplayip tanımlamaktadırlar?

## YÖNTEM

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim deseni” olarak desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72). Veriler bu olguyu yaşayan veya yansıtabilecek olan eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarından metafor üretme yöntemi ile toplanmıştır.

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırma, 2020-2021 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’sinin birinci sınıflarında okuyan 171 öğretmen adayı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan 171 öğretmen adayından 2 öğretmen adayının formu geçersiz sayılmıştır. Verilerinin analizi, 169 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örneklemede temel yaklaşım, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 112). Katılımcıların seçiminde temel ölçüt, birinci sınıfta öğrenim görüyor olmaları ve öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında ilk kez bir ders almış olmalarıdır. Çalışma grubunun özelliğine bakıldığında Z Kuşağı’nı bazı kaynaklar, 1995 yılından sonra doğanları, bazı kaynaklar ise 2000’li yılların sonlarında dünyaya gelen bütün bireyleri Z kuşağı olarak belirlemektedir (Taş, Demirdöğmez ve Küçükoğlu 2017). Katılımcıların %78,9’u (N=135) kadın; %21,1’i (N=36) erkektir. Araştırmada katılımcılara ilişkin gerçek isimler yerine K1, K2, K3,..., K169 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

### ***Verilerin Toplanması ve Analiz***

Katılımcıların “Eğitime Giriş” dersine ilişkin algılarını belirlemek için eğitim fakültesinin öğretmenlik lisans programına devam eden öğretmen adayı 1. sınıf öğrencilerine “Eğitime Giriş dersi.....gibidir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form dağıtılmıştır. Katılımcılara bir metafor üzerinde yoğunlaşması ve kendilerini ifade etmesi için 30 dakika süre verilmiştir. Çalışma grubundaki

öğrenciler tarafından doldurulan bu formlar birer doküman olarak araştırmanın temel veri kaynağı niteliğini taşımaktadır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek tema ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Çalışma grubundan elde edilen veriler; (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor derleme, (3) kategori geliştirme ve (4) geçerlilik ve güvenilirlik olmak üzere dört aşamada değerlendirilmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Olgu bilime dayalı araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 257). Güvenirlik boyutunda 61 metaforun yer aldığı liste ile 3 farklı temanın bulunduğu liste eğitim bilimleri alanında 2 uzmana verilmiş ve onlardan listeleri eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanlarca oluşturulan liste ile araştırmacının oluşturduğu liste kıyaslanmış; görüş birliği ve ayrılıklarının sayıları belirlendikten sonra çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik= (Görüş Birliği)/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde çalışmanın güvenilirliği 0.91 olarak hesaplanmıştır. Saban'a (2008) göre uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması, istenilen seviyede bir güvenilirliği temsil etmektedir.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitime giriş kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar Tablo 1'de sunulmuş, daha sonra metaforlardan oluşturulan kategoriler ve temalar, tablolar halinde sunulmuş ve öğretmen adaylarının açıklamalarından alıntılar yapılarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Eğitime Giriş Kavramına Yükladıkları Metaforlar

Metafor No	Metafor	f	Metafor No	Metafor	f	Metafor No	Metafor	f
1	Ağacın kökleri	3	22	Hayat	5	43	Panoramik fotoğraf	1
2	Akarsuyun kaynağı	1	23	Hazırlık	3	44	Panzehir	1
3	Alfabe	2	24	Heykeltıraş	1	45	Pasta hamuru	1
4	Anahtar	3	25	"Hoş Geldiniz" tabelası	1	46	Pusula	5
5	Ansiklopedi	2	26	İhtiyaç	1	47	Sınıf öğretmeni	1
6	Bahçıvan	2	27	İlaç	2	48	Sofradaki arasıcak	1
7	Basamak	4	28	İlk adım	12	49	Sosyal öğrenme	1
8	Bebeğin doğumu	5	29	İlk defter	1	50	Sözlük	1
9	Bebeğin emeklemesi	3	30	İnternet	1	51	Su	3
10	Bilgisayarın işlemcisi	1	31	İskelet	5	52	Staj dönemi	1



11	Binanın temeli	16	32	Kalp	2	53	Tanıtım filmi	1
12	Can damarı	1	33	Kapı	4	54	Tohum	5
13	Çiçek	3	34	Kılavuz	11	55	Toprak	4
14	Çocuğun "anne bu ne?" sorusu	1	35	Kitaplık	1	56	Tünelin başlangıcı	1
15	Deniz feneri	4	36	Konuşmayı öğrenen çocuk	1	57	Türküler	1
16	Dereceli gözlük	1	37	Kullanım kılavuzu	2	58	Yapboz	3
17	Dünyaya gelmek	1	38	Matruşka	1	59	Yapı taşı	7
18	Fragman	2	39	Merdivenin ilk basamağı	6	60	Yemek kitabı	1
19	Fidan	2	40	Meslek Bilgisi	3	61	Yolun başlangıcı	1
20	Gelişim	1	41	Okyanus	2			
21	Güneş	5	42	Ontoloji	1			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, eğitime giriş kavramına ilişkin 169 katılımcı tarafından toplam 61 metafor üretilmiştir. Alfabetik sıraya göre düzenlenen bu metaforlardan bazıları [binanın temeli (f=16), ilk adım (f= 12), kılavuz (f=11), merdivenin ilk basamağı (f=6), yapı taşı (f=7), pusula (f=5), fragman (f=2)...] birden fazla katılımcı tarafından belirlenmiştir. Belirlenen bu metaforların konusu ile kaynağı arasındaki ilişki incelenerek toplam 3 farklı tema kapsamında kavramlar kategorize edilmiştir. Araştırmada elde edilen 61 metafordan 28’i birer katılımcı, 8’i ikişer katılımcı, 8’i üçer katılımcı, 4’ü dörder katılımcı, 6’sı beşer katılımcı tarafından üretilmiştir. Diğerlerinden 1’i altı, 1’i yedi, 1’i on bir, 1’i on iki 1’i ise 16 katılımcı tarafından üretilmiştir.

Araştırma sonucunda metaforlardan oluşturulan “Mesleğe Hazırlık”, “Dersin önemi ve içeriği” , “Öğrenen (Z kuşağı) profili” temaları Tablo 2’de görülmektedir. .

**Tablo 2.** Metaforların Temalara Göre Dağılımı

Temalar					
Mesleğe Hazırlık	f	Dersin Önemi ve İçeriği	f	Öğrenen (Z kuşağı) Profili	f
Binanın temeli	16	Pusula	5	Yapboz	3
İlk adım	12	İskelet	5	Çiçek	3
Kılavuz	11	Deniz feneri	4	Fragman	2
Yapı taşı	7	Güneş	5	Okyanus	2
Merdivenin ilk basamağı	6	Su	3	İnternet	1
Hayat	5	Ağacın kökleri	3	Panoramik fotoğraf	1
Tohum	5	Ansiklopedi	2	Sözlük	1
Bebeğin doğumu	5	İlaç	2	Türküler	1
Kapı	4	Toprak	4	Sosyal öğrenme	1
Basamak	4	Kalp	2	“Hoş Geldiniz” tabelası	1
Bebeğin emeklemesi	3	Yemek kitabı	1	Tanıtım filmi	1
Hazırlık	3	Matruşka	1	Ontoloji	1

Meslek bilgisi	3	Dereceli gözlük	1	Dünyaya gelmek	1
Anahtar	3	Gelişim	1	Bilgisayarın işlemcisi	1
Kullanım kılavuzu	2	Kitaplık	1	Çocuğun “anne bu ne” sorusu	1
Alfabe	2	Can damarı	1	Heykeltıraş	1
Fidan	2				
Bahçıvan	2				
Sınıf öğretmeni	1				
Akarsuyun kaynağı	1				
İlk defter	1				
İhtiyaç	1				
Konuşmayı öğrenen çocuk	1				
Panzehir	1				
Pasta hamuru	1				
Sofradaki arasıcak	1				
Staj dönemi	1				
Tünelin başlangıcı	1				
Yolun başlangıcı	1				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Mesleğe Hazırlık” temasında kategorize edilen metaforlar incelendiğinde bu temayı 29 metafor, 106 katılımcı temsil etmektedir. Araştırmada birden fazla katılımcının temsil ettiği metaforların [binanın temeli (f=16), ilk adım (f=12), kılavuz (f=11), yapı taşı (f=7), merdivenin ilk basamağı (f=6)] büyük çoğunluğu bu tema altında toplanmıştır. Mesleğe hazırlık temasının metaforlarının gerekçeleri incelendiğinde katılımcıların eğitime giriş kavramını mesleğin temeli, yapı taşı, meslekle ilgili bilginin kaynağı ve öğretmenlik mesleğine giriş kapısı olarak algıladıkları söylenebilir.

Mesleğe Hazırlık temasının metaforlarına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri bazı gerekçeler doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir. Araştırmada en çok katılımcının gerekçelendirdiği *binanın temeli* (K14, K88), *İlk adım* (K20), *Kılavuz* (K102), *yapı taşı* (K88) metaforlarına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K14: *Binanın temeli eğitime giriş, katları ise bağlantılı olduğu konulardır. Öğrendiğimiz her bilgiyi işleyip daha sonra yenileriyle üstüne kat çıkıyoruz gibi düşünülebilir. Eğer bu binanın temeli sağlam olmazsa diğer katlarda bilgiyi ne kadar işlersek işleyelim en ufak bir pürüzde sıkıntı çıkarabilir.*

K20: *Öğretmenliği ve önemini kavramaya başladığımız ilk adım ve temel bir derstir. Öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, okul ve sınıf ortamlarındaki bu mesleğin kavramlarını bize tanımlar. Öğretmen adayları için meslek bilincinin oluşmasını sağlar.*

K102: *Bu ders eğitimin kılavuzu gibidir. Belli bir tanımın dışında eğitimin ne olduğunun, nasıl olduğunun cevabını verir. Eğitimin dayandığı temelleri, yöntemlerini anlatır. Bir kılavuz gibi bize eğitimde, eğitim vermede yol gösterici bir harita sunar. Geçmişten günümüze eğitim alanında ki çeşitli yöntemleri, gelişmeleri, değişimleri görmemizi sağlar.*

K88: *Eğitime Giriş dersi öğretmenliğin olmazsa olmaz yapı taşıdır Eğitim Fakültelerinin tamamında okutulan öğretmenlik anlayışına ve mesleğine dair*

*temel bilgilerin verildiği bir derstir. Bizlerin bu dersi ilk yıl almasıyla ilerde alacağımız meslek bilgisi derslerine daha kolay uyum sağlayabileceğimizi düşünüyorum.*

Dersin Önemi ve İçeriği temasının metaforlarına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri bazı gerekçeler doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir. Bu temada en çok katılımcının gerekçelendiği pusula (K27), iskelet (K71), Güneş (K96), deniz feneri( K111 ) metaforlarına ilişkin doğrudan alıntılar şöyledir:

*K27: Yönler en kolay ve doğru olarak pusula ile bulunur. Eğitime Giriş dersi de biz öğretmenler için pusula gibidir. Biz öğretmen adaylarına yönümüzü belirlememizde yardımcı olan en temel kaynak derstir*

*K96: Eğitime Giriş dersi bana Güneş'i çağırtırdı çünkü Güneş insanların ilk ışık kaynağıdır, bizim de öğretmenlik hayatımız boyunca öğreteceğimiz ve uygulayacağımız kuralları öğrenmemizin ilk ışığı bu derstir*

*K111: Deniz feneri denizcilere gidecekleri yolda yol gösterir, rehberlik eder ve tehlikelere karşı onları uyarır. İşte eğitime giriş dersi de tıpkı bir deniz feneri misali, öğretmenliğe giden bu yolumda gerek eğitimle ilgili, gerek öğretmenlik mesleğiyle ilgili verdiği bilgilerle, adayı olduğum bu kutsal meslekte bana yol gösterecek.*

*K71: Eğitime giriş, eğitimin iskeleti gibidir. Onu tanıtır, neyin ne olduğunu, nasıl olduğunu, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisini açıklar. Nitelikli öğretmenler olabilmek için eğitime giriş dersinin iyi bir şekilde öğrenilip kavranması gerekir. Aksi takdirde eğitimin bel kemiği felç olur. Öğrenilenlerin uygulanması ise o iskeletin sağlıklı olmasını, dimdik durmasını sağlar.*

Öğrenen (Z Kuşağı) Profili temasının metaforlarına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri bazı gerekçeler doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir. Bu temada en çok katılımcının gerekçelendiği yapboz (K80, fragman (K109), çiçek (K93) ve türküler(K127) metaforlarına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*K80: Bu ders kendi içerisinde bulundurduğu alt başlıkların birleşimi ile bir öğretilerde bulunması gereken mesleki yeterliliği tek bir başlıkta yani; "Eğitime Giriş" olarak toplamış bulundurmaktadır. Bu da bir yapbozu parçaları ile birleştirmek gibidir.*

*K119: Eğitime girişi çiçeğe benzetecek olursak öğretmenleri ve öğretmen adaylarını ise bir arıya benzetebiliriz. Bu benzetmeyi yapmamdaki en büyük sebep arılar nasıl çiçek çiçek dolaşır bal yapmaya çalışıyorsa bizler de 'Eğitime Giriş' dersinden faydalanarak tıpkı bu şekilde bilgi toplamaya çalışıyoruz. Arılar çiçeklerden aldığı ballarla petekler oluştururken, bizler de bir nesil, bir gelecek inşa etmeye çalışacağız.*

*K93: Tıpkı film fragmanları gibi bu ders de bizim meslek hayatında karşılaşılabileceğimiz olay ve durumların bir ön gösterimi, özetidir. Önceden haberdar eden bir kılavuz derstir. İşte bu nedenle fragman benzetmesi yaptım.*

*K127: Eğitime Giriş dersini, kendi yaşantımdan yola çıkarak "türküler" benzetiyorum. Çünkü içinde başta bana karışık gelen konuları, yüzeysel olan*

*kavramları barındırıyordu. Sonradan üstüne düştükçe, anlamaya çalıştıkça içinde beslediği türlü bilgilerin derinliğine vardım. Kısaca; ben aslında sadece bağlamayı dinlemekle yetinmeyip sözleri de anlamaya başladım.*

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Z kuşağı öğretmen adayı katılımcıların eğitime giriş dersine ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforların oluşturulma gerekçeleri incelendiğinde, eğitime giriş kavramının birden fazla ve birbirinden ilginç metaforlarla ifade edildiği görülmektedir. 169 katılımcı tarafından 61 metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak üç kategori altında tematik yaklaşımla “Mesleğe Hazırlık”, “Dersin Önemi ve İçeriği” , “Öğrenen (Z kuşağı) Profili” temaları belirlenmiştir. Bu temalar kapsamında en çok metaforu olan “Mesleğe Hazırlık” temasıdır. Bu tema incelendiğinde eğitimle ilgili temel kavramların yer aldığı “Eğitime Giriş “dersinin amacı ve içeriği itibarıyla ‘giriş dersi niteliği taşıdığı ve mesleğe hazırlayıcı bir ders olarak algılandığı söylenebilir (Erdem, 1913; Köybaşı ve Uğurlu, 2018). Köybaşı ve Uğurlu’nun (2018) Üniversite Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar başlıklı çalışmaları incelendiğinde, bu araştırma “Mesleğe Hazırlık” teması kapsamında ortaya çıkan hayat, basamak, bebeğin emeklemesi, ihtiyaç metaforları söz konusu araştırmada da benzer gerekçelerle yer almıştır.

“Dersin önemi ve içeriği” temasında katılımcıların, eğitime giriş dersinin önemini ve içeriğini birden fazla ve birbirinden farklı metaforlarla (pusula, iskelet, Güneş, su, ağacın kökleri...) daha detaylı açıkladığı görülmüştür. Katılımcıların eğitime giriş dersinin önemine yönelik ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak eğitime giriş dersinin öğretmen adayları için çok önemli ve içerik olarak kapsamlı ders olduğu yorumunu yapabiliriz. Öğretmen adaylarının bu temaya yönelik olumlu bir algı içerisinde metaforlar ürettiklerini ancak gerekçelendirmelerinde, dersin önemi ve içeriğini ifade ederken söz konusu dersin sadece bilgi aktarmayla ilgili olmadığını “... üniversite eğitimi boyunca alınacak sonraki ilişkili dersler için öncül...” bir ders olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğrenen (Z kuşağı) Profili” temasında Z kuşağı kapsamındaki katılımcıların nesil özelliklerini yansıtan metaforlar ürettikleri söylenebilir. Dijital teknolojiyi çok yoğun kullanan, toplumsal olaylara, çevreye, teknolojik gelişmeye, ekonomiye, sosyal adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı duyarlı, zevklerine düşkün, davranışlarıyla dikkat çeken bu nesil, birkaç yıl içerisinde üniversitelerden mezun olup çalışma hayatında meslek sahibi olarak yerini alacaktır (Taş, Demirdöğmez ve Küçüköğlü, 2017). Bu temada üretilen metafor kavramları öğrenen profili olarak Z kuşağını çağrıştırmaktadır. “yapboz”, “fragman”, “panoramik fotoğraf”, “tanıtım filmi”, “bilgisayarın işlemcisi” metaforları ve gerekçeleri öğrenen profili hakkında *önemli ipuçları vermektedir.*

Öğretmen adaylarının aldıkları eğitime giriş dersine ilişkin anlamlandırdıkları temalar, tanımladıkları metaforlarla ilişkilidir. Bu temalar dersin içeriğini göstermektedir. Bunlardan üzerinde en fazla durulanı Mesleğe Hazırlık teması hazırlayıcı bir nitelik taşıması

yönüyle oldukça önemlidir. Bu değerlendirmeler ışığında Eğitime Giriş dersinin eğitimi kavram, sistem ve olgu olarak tanıtıcı ve mesleğe hazırlayıcı bir ders olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmen adaylarından yalnızca “Eğitime Giriş” dersinde değil, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde de metafor üretmeleri istenerek dersler hakkındaki metaforik algıları belirlenebilir.
2. Öğrenen Kuşak (Z Kuşağı) ile ilgili yapılmış ve yapılacak bu tarz araştırmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç vardır.
3. Öğretmen adaylarına “Eğitime Giriş” ders kitaplarına yönelik algı ve beklentilerini ortaya çıkaracak araştırmalar da yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100–108.
- Cemaloğlu, N. , Sezgin, F. , Şahin, F. & Sönmez, E. (2017). Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 79-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39114/461895>
- Erdem, A. R. (2013). Eğitim bilimine giriş mi? Eğitimi biliminin temelleri mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33). DOI: 10.9779/PUJE60
- Köybaşı, F. & Uğurlu, C. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerine yönelik geliştirdikleri metaforlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46) , 198-222. DOI: 10.21764/maeuefd.333778
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). Ankara: İthaki
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçükkoğlu, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Vadeboncoeur, J. A., ve Torres M. N. (2003). “Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol:24 (1): 87-103
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

---

# TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ: YANSITICI SÜREÇ MODELİ

---

*Süleyman Davut GÖKER<sup>18</sup>*

## ÖZET

Türkiye’nin eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik ihtiyaçlara cevap vermesi noktasında, öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişten günümüze süregelen bir yapıya sahip olmaması öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, gerçekleştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sonucunda istenilen noktaya gelinememesi, ülkemizde yürütülen öğretmen yetiştirme modelinin nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında bazı eksikliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, son yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut eksiklikler göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde hedeflenen kaliteye ulaşılması için yeni, nitelikli ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile geliştirilen modelde, Eğitim 4.0 temelinde yeni öğretmenlik yetkinlik alanları dikkate alınarak, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleri incelenerek, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelinin “öğretmen adaylarının seçilmesi”, “öğretmen adaylarının yetiştirilmesi”, “öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdamı” ve “öğretmenlerin görev süreçlerinde mesleki gelişimi” süreçleri değerlendirilerek yeni bir öğretmen yetiştirme model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu öğretmen yetiştirme modelinin kuramsal çerçevesi içerisinde tanımlanan yansıtıcı süreç; öğretmen yetiştirme felsefesi, öğretmen geliştirme kurumu, öğretmen eğitiminin vizyonu, müfredat, öğretmen adaylarının seçimi, eğitimin nereden başlaması gerektiği, bağımsız bir denetleme ve akreditasyon kurulu oluşturulması, yerel öğretmen değerlendirme kurulu, öğretmen yeterlilik göstergeleri, mentorluk ve koçluk uygulamaları, eğitim ve uygulama okulları, sürdürülebilir hizmet-içi eğitim, öğretmen adaylarının seçiminden oluşan on üç farklı boyut ile ele alınmaktadır. Bu modelin asıl amacı, öğretmenlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi eğitiminde öz-değerlendirme temelinde yansıtıcı süreç odaklı, öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini yansıtıcı ve bilişsel koçluk uygulamaları aracılığı ile sağlayacakları bir yansıtıcı süreç ortaya çıkarmaktır. Geliştirilen yeni modelin, yaparak ve yaşayarak öğrenme temelinde Eğitim 4.0 ilkeleri ile birlikte 21. yüzyıl yetkinliklerinin entegre edilerek oluşturulduğu söylenebilir. Bu model, öğretmenlik mesleğini sonuç odaklılıktan kurtararak öğretmenleri liseden lisans programına, lisans programlarından emekliliğe kadar geliştirmeyi amaçlayan ve bu gelişimi tüm meslek hayatına yayan bir süreç modelidir. Söz konusu model, gereken siyasi, psikolojik, toplumsal, hukuksal ve finansal desteği görmesi durumunda başarıyla uygulamaya geçirilebilecek uzun vadeli bir öğretmen yetiştirme modeli olarak ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen eğitimi, Yansıtıcı süreç, Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, Eğitim ve uygulama okulları, Öğretmen yeterlilik göstergeleri.

---

<sup>18</sup> Doç. Dr., Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## GİRİŞ

21. yüzyıl ile birlikte Endüstri 4.0 ve buna bağlı olarak Eğitim 4.0 ile eğitimde de önemli değişimler olmuştur. Küreselleşen ve sürekli gelişen dünyaya uygun bir şekilde öğrencilerimizi yetiştirmek zorundayız. Z kuşağı dediğimiz yeni nesil çocuklarımız, tahmin ettiğimizden çok daha teknoloji ile iç içe, hareketli ve biz onlara yetişmekte çoğu zaman zorlanmaktayız. Eğitim 4.0'ın en büyük tamamlayıcıları ise öğretmenlerdir. Öğretmen artık sadece bilgi aktaran değil, beceri kazandıran, birlikte yapan ve sınır tanımayanır. Bugün dördüncü sanayi devriminin gereklerine göre teknolojiyi her alanda tasarlayacak, geliştirecek, üretecek ve üretilen teknolojiyi kullanabilecek insan gücünün eğitimi kaçınılmazdır. Dünyadaki bu gelişmeler, tüm meslek gruplarını adeta bir sanatkâr edasıyla elinde işleyen öğretmenlerin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimin kalitesi öğretmenlerin yeterliği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmen niteliklerinin artırılması ve öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmelidir. Bu da çağa uygun, modern “ Öğretmen Yetiştirme Modeli” ihtiyacını doğurmaktadır. Bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan birisi o ülkede görev yapan öğretmenlerin niteliğidir. Uygulanan eğitim modeli ve izlenen eğitim yaklaşımları ne kadar iyi olursa olsun, bunların uygulayıcısı olan öğretmenler mesleki ve kişisel anlamda yetersiz olursa bir eğitim modelinin etkili olması mümkün değildir. Bu sebeple bir ülkede iyi bir eğitim sunulmak isteniyorsa öncelikle hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitiminin kalitesi artırılmalıdır. Bunu sağlamanın en önemli yollarından birisi çağın gerektirdiği kalitedeki insanlar yetiştirmeye hizmet edecek öğretmen yetiştirme modellerinin uygulanmasıdır.

Bu çalışmada dünyanın gelişmiş ülkelerindeki öğretmen yetiştirme istemleri incelenerek bir model geliştirilmiştir. Bu ülkelerde uzmanlaşmış okul türlerine gereken önem verilmekte iken, ülkemizde kapatılan öğretmen liselerinin yeniden açılarak öğretmenlerin erken yetiştirilmesi konusu gündeme getirilmelidir. Türkiye'nin eğitime yönelik ihtiyaçlarına cevap vermesi noktasında öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişten günümüze süregelen bir yapıya sahip olmaması, öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle son yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut eksiklikler göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde hedeflenen kaliteye ulaşılması için yeni, nitelikli ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

### **Yansıtıcı Süreç Modeli**

Türkiye'nin eğitime yönelik ihtiyaçlarına cevap vermesi noktasında öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişten günümüze süregelen bir yapıya sahip olmaması, öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitimciler göre eğitimin kalitesi öğretmenin kalitesinden yüksek olamaz (Göker ve Gündüz, 2017). Bu nedenle son yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut eksiklikler göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde hedeflenen kaliteye ulaşılması için yeni, nitelikli ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada Türk eğitim sistemindeki mevcut koşullar ışığında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi için

üniversite-okul ortaklığı esasına dayanan *yansıtıcı süreç* odaklı, öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini hedefleyen yeni bir öğretmen yetiştirme modeli ele alınmıştır. Önerilen modelin öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesinin artırılmasına ve daha nitelikli bir öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

### **Yansıtıcı Süreç Modelinin Boyutları**

Bu öğretmen yetiştirme modelinin asıl amacı; öğretmenlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi eğitiminde öz-değerlendirme temelinde yansıtıcı süreç odaklı, öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini yansıtıcı ve bilişsel koçluk uygulamaları aracılığı ile sağlayacakları bir yansıtıcı süreç ortaya çıkarmaktır. Bu bölümde, *yansıtıcı süreç* odaklı ve öğretmenlerin öz-yönlendirmeli öğrenmelerini hedefleyen ve çok kültürlü toplumlardaki ve ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelleri temel alınarak geliştirilen yansıtıcı süreç modelinin 13 boyutu ele alınmaktadır.

### **Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Felsefesi**

Türkiye şartlarına uygun bir öğretmen kimliği oluşturulması bağlamında bir öğretmen yetiştirme felsefesi oluşturulmalıdır. Bu felsefe Türkiye'deki bölgesel koşullar bazındaki çeşitliliğin bir sonucu olarak sosyal, siyasal ve ekonomik koşullara ve kültürel mozaikteki her bir motife kolay uyum sağlayabilen, hümanist, demokratik, adil öğretmenlerin var olmasını gerektirmektedir. Toplumsal sorunları okuyabilen, bu sorunlara çözüm üretebilen ve öğrencilerine de bu sorunların çözümüne yönelik yaklaşımlarla eğitim verebilen, Eğitim 4.0 ile uyumlu öğretmenler, Türkiye koşullarında olması gereken ideal öğretmen kimliği olarak görülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin meslekleri gereği sosyal yetenekleri, iletişim becerileri ve mizah anlayışları gelişmiş, eleştirel ve karşılaştırmalı düşünebilen bireyler olmaları beklenmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkartacak, Türk milletinin ve insanlığın gelişimine katkı sağlayacak nesiller yetiştirmek için öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak gerekmektedir. Sadece ulusal değil, uluslararası standartlara göre en iyi olan öğretmenler yetiştirmek hedefi ile her çocuğun çok iyi bir öğretmene sahip olmasını sağlayarak öğretmen eğitiminde bir Türk markası yaratmak temel felsefe olmalıdır.

Yukarıda bahsi geçen öğretmen yetiştirme felsefesi ışığında öğretmenlik mesleğine, insan haklarına, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlayabilen, öğrencilere düşünme alışkanlığı kazandırabilen öğretmen adaylarının seçilmesi hedeflenmektedir.

### **Öğretmen Geliştirme Kurumu**

Türkiye'de MEB ile üniversiteler arasındaki iş birliğini sağlayan ve fakültelerde niteliksel bir standartlaşmayı sağlayan ilk kurum Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi'dir (EPDAD, 2019). Nitekim 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şûrası'nda Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi'nin yeniden yapılandırılması, güçlendirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2020). Benzer şekilde yeni modelde gerek MEB gerekse üniversiteler ile



güçlü bir iş birliği içinde faaliyetlerini yürüten ve özerk bir kurum olan *Öğretmen Geliştirme Kurumu* bulunmaktadır. Kurum, MEB ve üniversiteler arasındaki iş birliği ve koordinasyonu sağlar. Eğitim Fakültelerine öğrenci alım koşullarını, öğretmen beceri ve yeterlilik göstergelerini belirler. Her sene ülkedeki öğretmen ihtiyacının tespit ederek her bir eğitim yılına göre Eğitim Fakültelerine alınacak öğrenci kontenjanlarını düzenler. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerini koordine eder ve değişen koşul ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak seminerlerin konularını bölgelere, ihtiyaçlara ve öğretmenlerin taleplerine göre belirler. Yapılacak yeni yasal düzenlemeler ile Öğretmen Geliştirme Kurumu (ÖGK)'nun örgütsel yapısı ve sorumluluk alanları güncellenmelidir.

### **Türkiye'nin ve Öğretmen Eğitiminin Vizyonu**

Bu yansıtıcı süreç öğretmen yetiştirme modelinde Öğretmen Liseleri ile Eğitim Fakülteleri dışında başka bir kurum önerilmemektedir. Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakültelerinin nihai hedefi, kalitesi uluslararası standartların üstünde öğretmenler yetiştiren ve küresel ölçekte model alınan kurumlar haline gelmek olmalıdır. Bu kurumlar için önerilen vizyon aşağıdaki gibi belirlenebilir:

Öğretmen Liseleri ile Eğitim Fakültelerinin varlık nedeni, çocuklara ve gençlere “en iyi” eğitimi verecek “en iyi” öğretmenleri yetiştirmektir.

Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri:

- İnsan haklarına ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı,
- Bireysel yeteneklerini geliştirmiş,
- Kapsayıcı, yansıtıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlayabilen,
- Öğrencilere eleştirel ve analitik düşünme alışkanlığı kazandırabilen,
- Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk kültür ve medeniyetini bilen,
- Ülkenin birlik ve bütünlüğüne bağlı,
- Yapararak-yaşayarak öğrenmeye ve akran öğrenimine önem veren
- Öz-yönlendirmeli öğrenimi ve öğretimi benimseyen,
- Çağdaş medeniyete ulaşmak ve ona katkı sağlamak isteyen
- Demokrasiyi içselleştiren,
- Doğayı koruyan,
- Dünyayı tanıyan ve küreselleşmeyi anlayan,
- Anadil becerileri gelişmiş, genel kültür bilgisi yüksek, entelektüel donanıma sahip,
- Bilgi, beceri ve erdemi ile model olan,
- Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, sorgulayan, değişime ve yeniliğe açık,
- Girişimci, risk alabilen, çözüm odaklı, iş birliğine açık,
- Etkili zaman yönetimi becerileriyle başarılı ekip çalışması yapabilen,
- Lider,
- Araştırma becerilerine sahip,
- Uluslararası standartlarda çağdaş bilgi ve yöntemleri kullanan,

- Öğrencilerini, Türkiye’yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak şekilde hazırlayan öğretmenler yetiştiren kurumlar olmalıdır.

Türkiye’nin vizyonunu çağdaş medeniyet olarak kabul eden bu hedefler doğrultusunda “En iyi” öğretmen adaylarını yetiştiren Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri, sadece kendi çevresine hizmet etmekle kalmaz, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde model alınan, dünya çocuklarına ve insanlığa hizmet eden kurumlar olurlar.

### Müfredat

Bu modelde, öğretmen adaylarının Öğretmen Liselerinden itibaren eğitim ve öğretim ile ilgili bütün alanlarda uzmanlaşması beklenmektedir. Özellikle Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının kendi özel alanlarında alacakları dersler, ölçme değerlendirmeye ve sınıf yönetimine yönelik dersler dışında aşağıda beş ana alanda öngörülen yirmi dersi de almaları gerekmektedir. Bu alanlar, özellikle 21. yüzyıl yetkinlikleri ve becerileri kapsamında **Eğitim 4.0, düşünsel beceri eğitimi, dünya vatandaşlığı, yönetim bilimi ve pedagoji** alanlarından oluşmaktadır. Tablo 1’de, Eğitim Fakültesi programları için önerilen yeni dersler genel başlıklar altında verilmektedir.

**Tablo 1.** Eğitim Fakülteleri için Önerilen Yeni Dersler

Eğitim 4.0	Düşünsel Beceri Eğitimi	Dünya Vatandaşlığı	Yönetim Bilimi	Pedagoji
Hibrit Eğitim Uygulamaları	Drama ve Yaratıcı Problem Çözme	Demokrasi Eğitimi ve Öğretimi	Girişimcilik ve Yenilikçilik	Pandemi Pedagojisi
Veri analizi ve yorumlama	Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Okuryazarlık	Küresel Vatandaşlık	Proje Bazlı Öğrenmeye Teşvik ve Liderlik Edebilme	Yaşam Boyu Öğrenme, akran öğrenme
Dijital Materyal Hazırlama ve yapay zekâ uygulamaları	Yansıtıcı Düşünme	Kapsayıcı Eğitim	Okul Etkililiği ve Yönetimi	Öz-yönlendirmeli Öğrenme, öğrenmeyi öğrenme
Lisans Programı Bitirme Tezi	Mentorluk, Koçluk ve Rehberlik Uygulamaları	Evrensel ve Ulusal Değerler Eğitimi	Mevzuat Bilgisi	Yansıtıcı Öğrenme ve Öğretmenlik

Alan dersleri bağlamında değerlendirildiğinde, Eğitim Fakültelerinde uygulamaya yeterince önem verilmediği görülmektedir. Önerilen eğitim modelinde öğretmen yetiştirme sistemi, tıpkı Köy Enstitülerinde olduğu gibi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, Eğitim Fakültelerinin her bir bölümü için odak noktasıdır. Eğitim Fakültelerinde okutulan ve Fen Edebiyat Fakülteleriyle benzerlik gösteren alan bilgisi derslerinin kredi yükleri düşürülerek seçmeli ders haline getirilir. Bu derslerin seçmeli ders haline getirilmesiyle öğrencilerin almaları gereken ders yükü ve fakültede geçirecekleri zaman düşürülür. Böylelikle öğrencilerin

fakülteye haftada iki veya üç gün gelmesi sağlanır. Geri kalan günleri de topluma hizmet proje faaliyetleri ve staj yaptıkları uygulama okullarında 'yardımcı öğretmenlik' faaliyetlerinde bulunarak geçirmeleri beklenir. Öğretmen yetiştirme müfredatının odak noktasını özel öğretim yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme gibi öğretmenlik meslek bilgisi içeren derslerin oluşturması sağlanır. Bu derslerin kredi yükleri yükseltilir. Müfredat programında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin haricinde sorgulama, eleştirel düşünme, bilimsel araştırma becerileri ve sosyal sorumluluğu esas alan dersler de seçmeli ders olarak eklenir. Böylelikle aynı zamanda eleştiren, sorgulayan, araştırma yeteneğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanarak öğretmen niteliğinin artırılması planlanır. Bunlara ek olarak; öğrencilerden toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları, hümanizme yönelik farkındalığın artırılması için öğrencilerin her yarıyılıda alabileceği seçmeli dersleri seçmeleri ve her yarıyılıda bir olmak üzere toplam dört topluma hizmet çalışmasının içinde yer almaları beklenir. Öğrencilerin sanatsal ve sportif becerilerinin geliştirilmesi için aynı zamanda seçmeli güzel sanatlar ve spor dersleri bulunur. Öğrenciler bu derslerden istediğini seçebilmekle birlikte müzik dersinde öğrencilerin bir müzik enstrümanı çalabilmesi hedeflenir. Öte yandan spor dersinde, sağlıklı yaşama bilinci konusunda farkındalıklarının artırılması ve bir spor dalı üzerine yetkin hale gelmesi amaçlanır. Resim, müzik veya spor derslerini alan öğrencilerin mezun olmadan önce konser, sergi, tiyatro gösterisi, müsabaka gibi sanatsal veya sportif faaliyetlere katılımları beklenir. Bu katılımlar lisans programı mezuniyet koşullarından birini oluşturur.

Öğretmenlik uygulaması dersi, 2. yarıyıldan itibaren başlatılır. 1. yarıyıl itibarıyla ise öğrenciler eğitim bilimine giriş, eğitim felsefesi, eğitim ve öğrenme psikolojisi, Türk eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi gibi *eğitim bilimleri* dersleri, seçmeli dersler, topluma hizmet uygulamaları, bilimsel araştırma yöntemleri ve yabancı dil dersleri almaya başlarlar. Zorunlu dersler içerisinde yer alan yabancı dil dersi, öğrenciler tarafından lisans eğitiminin her yarıyılında alınmak zorundadır.

### **Öğretmen Adayının Seçimi**

Yeni model ile birlikte oluşturulan öğretmen yetiştirme felsefesi çok boyutlu ve kapsamlı bir öğrenci seçimini gerektirmektedir. Önerilen öğretmen yetiştirme modeli liseden itibaren başlayacaktır. Söz konusu modelde sadece öğretmen yetiştirme modeli değil, aynı zamanda lise programları ve lisans programlarına yerleşme sistemi de değiştirilmiştir. Bununla birlikte tercihini henüz lise seviyesinde yapmak istemeyen öğrenciler de 'Anadolu Liselerine' yönlendirilir. Yeniden yapılandırılmış bu lise programları ile öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarına, tabiri caizse 'çekirdekten yetiştirme' bir şekilde erken yaşlardan itibaren öğretmen olma bilinci ve sorumluluğu kazandırılır.

Eğitim Fakültelerini tercih eden öğrenciler de söz konusu ulusal standart sınavdan aldıkları puanlara ek olarak, başvurmuş oldukları Eğitim Fakültelerinin öğretim üyeleri ve *mentor* öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından mülakata tâbi tutulur. Komisyon, öğrencilerin başvurmuş oldukları üniversitenin Eğitim Fakültesine bağlı öğretim üyeleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 'mentor' unvanı almış uzman öğretmenlerden oluşur.

Fakülteye alımda ulusal standart sınavdan (YKS) alınan puanın %50'si, mülakattan alınan puanın %40'ı ve ortaöğretim diploma notunun %10'u hesaplanarak öğrencinin genel notu hesaplanır. Söz konusu mülakatta öğrencilerin,

- Öğretmenlik mesleğine verdikleri önem ve öğretmen olma isteği,
  - Öğretmenlik mesleğine yatkınlık,
  - Önceden çocuklarla çalışıp çalışmama veya topluma hizmet projeleri konusunda deneyim sahibi olması,
  - İletişim becerileri ve ana diline hakimiyeti,
  - Başka bir yabancı dil öğrenmeye yatkınlığı,
  - Kişisel özellikleri,
  - Herhangi bir müzik enstrümanı çalıp çalmaması; resim, fotoğrafçılık, tiyatro gibi güzel sanatlar dalında faaliyet gösterip göstermemesi,
  - Herhangi bir sportif faaliyette bulunup bulunmaması,
  - Bedensel, zihinsel ve duygusal iyi oluşu,
  - Sosyal becerileri gibi özellikleri,
  - Üç adet tavsiye mektubu,
  - Lise rehberlik öğretmeninden bir tavsiye mektubu
- incelenir, değerlendirilir ve bu kriterlerle birlikte mülakat notları tespit edilir.

Standart puanıyla birlikte objektif olarak yapılan mülakat sınavı ile sadece puan yeterliliği ile Eğitim Fakültelerini tercih eden öğrenciler ayrıştırılarak öğretmenlik mesleğine ilgi duyan ve mesleği gelecekte başarıyla icra edebilecek öğrenciler Eğitim Fakültelerine alınır.

### **Kuvvetler Ayrılığı: Bağımsız Bir Denetleme ve Akreditasyon Kurulu (EDK)**

Yeni modeldeki eğitim sisteminde hesap verebilirliğin, şeffaflığın ve objektifliğin artırılması için güçlü bir kuvvetler ayrılığı sistemi bulunmaktadır. Bu sistemde bağımsız bir denetim kurumu olan Eğitim Denetim Kurumu (EDK), öğretmenlerin ve okulların denetimlerini sağlar. Kurumda görev alan kişiler, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olmuş uzmanlardan oluşmaktadır. Kurum hem öğretmenleri bireysel olarak hem de okulu kurumsal olarak değerlendirir.

EDK her yıl tüm okulların performans tablolarını yayınlar. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim okullarının performanslarını belirler ve öğrenci kazanımlarına dayanan tanımlanmış "temel standartlara" karşı performansını değerlendirir. EDK, sadece okulları denetlemekle kalmayıp aynı zamanda farklı alandaki öğretmen yetkinlik alanlarını da güncelleyerek bir anlamda eğitimde standartları belirleyen ve güncelleyen bir kurum olarak da işlevini sürdürecektir. EDK, okulların kalitesinin sürdürülmesinden, zayıf yönlerinin güçlendirilmesinden sorumludur. Her yıl için en az bir kez denetim yapar ve denetim sonunda bütün okullardan daha sonra uyacakları bir eylem planı hazırlamasını ister. Sürecin sonunda başarı sağlayan okullar büyük ölçüde yönetim özgürlüğü kazanmaktadır. Başarısız olan okullara ise devlet müdahale eder.

EDK okul denetiminde ise öğrenci başarı durumlarına, okulun bilimsel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımına, gönderilen eğitim ödeneklerinin etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına, okullarda yerel düzeyde uygulanan müfredatın bölgedeki eğitim gereksinimlerini ne ölçüde sağlayabildiğine ilişkin gözlemler yapar. Yapılan denetimin sonunda tıpkı öğretmen denetiminde olduğu gibi okulların güçlü ve zayıf yönlerinin saptanması amaçlanır. Okullar da 100 puan üzerinden değerlendirilir. 80 ve üzeri puan alan okullara daha fazla özerklik ve ek eğitim ödeneği imkanları sağlanır. 60 ve altında puan alan okulların ise özerkliği azaltılarak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı hale getirilirler. Bu süre zarfında zayıf yönlerini güçlendirme fırsatı sağlanır. Ardından okul, zayıf yönlerini ne ölçüde güçlendirdiği ile ilgili bir rapor hazırlar ve EDK, bir sonra yapılacak denetimde raporda kaydedilen gelişmeleri göz önünde bulundurur.

EDK aynı zamanda bir akreditasyon kurumu olarak da görev yapar. Akreditasyon süreci için, EDK bünyesinde bir 'Akreditasyon Kurulu' oluşturulur. Eğitim Fakültelerindeki uzmanların da destek verdiği bu bağımsız kurulda görev alacak kişilerin hem akademik açıdan uzman hem de öğretmenlik yapmış olmaları şartı aranır. Uluslararası düzeydeki akreditasyon kurumlarıyla sürekli iletişim halinde olur. Bu kurul aynı zamanda Öğretmen Liselerinin Eğitim Fakülteleri gibi akredite olmalarını sağlar, bu konuda gereken desteği verir ve bu kurumları denetler. Akreditasyon sürecinde niteliği gösteren farklı seviyeler belirlenerek bu seviyeler her sene stratejik planlarda revize edilir ve kurumun isteğiyle akreditasyonun yeniden değerlendirilmesi sağlanır. En üst seviyede akredite olan kurumlar "mükemmel", en alt seviyede akredite olan kurumlar ise "yeterli" şeklinde sınıflandırılır. Akredite olamayan kurumlar ise tüm kurum olarak hizmet içi eğitim aracılığı ile seviyelerini artırmaları sağlanarak akredite olmaları sağlanır.

### **EDK Yerel Öğretmen Değerlendirme Kurulu**

EDK bünyesinde oluşturulacak olan Yerel Öğretmen Değerlendirme Kurulları (YÖDEK) her ilde, ihtiyaç halinde büyük ilçelerde de kurulur; o bölgedeki eğitim, öğretim ve öğretmen gelişimini izler, değerlendirir ve her yıl EDK Akreditasyon Kuruluna rapor verir. Bu kurul akreditasyon kurumları, Milli Eğitim Müdürlükleri ve Eğitim Fakülteleri ile birlikte iş birliği halinde çalışır. Kurulun oluşumunda Eğitim Fakültesinden bir akademisyen, seçilen bir başöğretmen, her seviyeden seçilen bir okul müdürü, Milli Eğitim Müdürlüğünden bir temsilci, bir öğrenci velisi, bir öğrenci temsilcisi ve bir akreditasyon yetkilisinden oluşur. Bölgenin öğretmen ihtiyaçlarını, okullardaki değişim ve gelişimleri, Eğitim Fakültelerinin, velilerin ve en önemlisi öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirerek her yıl EDK Akreditasyon Kuruluna rapor verir.

### **Öğretmen Standart Becerileri ve Yeterlilik Göstergeleri**

Öğretmen beceri ve yeterlilik göstergeleri, sadece hizmet öncesinde değil; aynı zamanda hizmet içi eğitimde de öğretmenlerin niteliklerini ölçmek amacıyla kullanılır. Söz konusu gösterge, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de güçlü ve zayıf yönlerinin

keşfetmek amacıyla kullanılır. 21. yüzyıl yetkinlik alanları da dikkate alınarak Öğretmen Beceri ve Yeterlilik Göstergeleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Beceri ve Yeterlilik Göstergeleri

---

Alan Eğitimi Bilgisi
Mesleki Farkındalık
Planlama
Koçluk Becerileri
Dijital Beceriler
Ölçme Değerlendirme
Okuryazarlık
Toplumsal Farkındalık
İletişim Becerileri
Genel Kültür ve Genel Yetenek
Sürdürülebilir Gelişim
Değerler
Mevzuat Bilgisi

---

Öğretmen Yetiştirme Kurumu, aynı zamanda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinden de sorumludur. Öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra öğretmenlerin beceri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda Öğretmen Geliştirme Kurumunun belirleyip üniversitelere uygulattığı, kişilerin isteklerine göre uzaktan veya yüz yüze verilen eğitim seminerleri ile her an her yerde eğitim, öğrenen otonomisi gibi özelliklerin de öğretmenler tarafından geliştirilmesi sağlanır.

### **Öğretmenlik Uygulaması ile Mentorlük ve Koçluk Uygulamaları**

Mentorlük ve koçluk uygulamaları bu öğretmen yetiştirme modelinin özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulaması ve akran ve yansıtıcı koçluk uygulamaları son derece önemli bir yer tutmaktadır.

#### *Öğretmenlik Uygulaması*

Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulaması dersleri, lisans programlarının 7. ve 8. yarıyılına kapsamaktadır (YÖK, 2018). Yeni modelde ise Tıp Fakültesi öğrencilerinin eğitim sürelerinin çoğunu üniversite hastanelerinde geçirdikleri gibi Eğitim Fakültesi öğrencileri de eğitim sürelerinin çoğunluğunu uygulama okullarında geçirirler. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersini Eğitim Fakültesine başladıkları ikinci yarıyıldan itibaren 10. yarıyla kadar alırlar. Uygulama okullarında ‘yardımcı öğretmen’ unvanıyla belli bir miktarda verilen ücret karşılığında çalışmaya başlarlar. Söz konusu uygulama, öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerini yükselteceği gibi ilk yıldan itibaren sınıf kültürünü de tanımlarına yardımcı olur.

Öğretmen adaylarına, yardımcı öğretmenlik süreçlerinde rehberlik edecek mentor öğretmenler atanır. Mentorler, okuldaki öğretmenler arasından rastgele seçilmez. Bunun yerine MEB, üniversitelerle iş birliği yaparak mentor olmak isteyen öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde mentörlük eğitimi almasını sağlar. Gerekli eğitimi alan ve yeterlilik sağlayan öğretmen mentor öğretmen olarak adlandırılır. Bu eğitimler için lisansüstü eğitim almış olan uzman ve doktorasını tamamlamış olan öğretmenlere öncelik verilir. Bu uygulamalarda yardımcı öğretmenlerin okul ve sınıf içi öğretim faaliyetlerine mentor öğretmenleri tarafından rehberlik edilir.

Mentor öğretmenler, üniversite ile güçlü bir iş birliği içerisinde bulunarak gelişimleri için periyodik olarak üniversitelerde düzenlenen eğitim seminerlerine tabi tutulurlar. Mentor öğretmenlerin yanı sıra yardımcı öğrenciler, akran koçluğu ile de değerlendirilir. Bu model içerisinde öğretmen adayı, öğretmen lisesinin son sınıfından itibaren sınıf içi gözlem yapmaya başlayarak gözlem becerilerini geliştirir. Lise seviyesinde 12. sınıfta her iki dönemde de haftada 12 saat ders gözlemi yapılabilir.

#### *Yansıtıcı ve Bilişsel Koçluk*

Önerilen öğretmen yetiştirme modelinde önemli noktalardan birisi de *yansıtıcı süreç* odaklı, öğretmenlerin *öz-yönlendirmeli* öğrenmelerini hedefleyen yeni bir değerlendirme sürecinin bu modelde başat olarak ortaya çıkmasıdır. Bu modeldeki değerlendirme, standart puanlar ile ölçülen kazanımlar doğrultusunda yapılan bir *sonuç* değerlendirmesi değil; yansıtıcı düşünce odaklı, öğretmenlerin *öz-yönlendirmeli* öğrenmeleri temelinde yapılan bir *süreç* değerlendirmesidir. Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra da yeterlilik ve becerilerinin gelişimi için yapılan hizmet içi eğitimlerde yer alacak olan yansıtıcı ve bilişsel koçluk sistemi, aynı zamanda Eğitim 4.0 yeterliliği olan ‘bireysel öğrenme’ ve ‘öğrenmeyi öğrenme’yi teşvik ettiği için öğretmenlerin öğrencilerine de kazandırmaları gereken bir özelliktir. Bununla birlikte öğretmen adayları, daimî dönüt ve yansıtıcı koçluk aracılığıyla öz yeterliliklerini geliştirebilir ve öğretimsel liderlik becerilerinin etkinliğini artırabilir. Bu nedenle bilişsel koçluk ve yansıtıcı öğrenme uygulamaları, Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte başlatılır ve son yarıyla kadar bir süreç halinde uygulama okullarında yürütülür.

#### **Yansıtıcı Süreç Modelinde Uygulama: Eğitim ve Uygulama Okulları, Öğretmenler ve Öğretim Üyeleri**

Önerilen model için Türkiye’nin bütün illerinde “Eğitim ve Uygulama Okulları” belirlenmelidir. Öğretmen eğitiminde “ortaklık” yapmak üzere seçilecek ana, ilk ve orta dereceli okullar “Eğitim ve Uygulama Okulları” olarak düzenlenmeli ve bu okulların burada önerilen ‘Yansıtıcı Süreç Modeli’ işlevini kazanması sağlanmalıdır. Bu okulların bazı derslikleri ve odaları üniversite dersliği olarak kullanılabilir şekilde düzenlenerek bu derslikler hem Eğitim Fakültesi öğrencilerine ders vermek hem de okulun mevcut öğretmenlerine hizmet içi eğitim sağlamak için kullanılacaktır. Eğitim ve Uygulama Okullarında uygulama ana hatlarıyla ortaya çıkarılmıştır:

## **Öğretim Üyeleri ve Görev tanımları**

Eğitim Fakültelerinden eğitimi ve tecrübesi belirlenen ve başarılı öğretmenlik deneyimi olan akademisyenlerden belirlenen kriterleri karşılayanlar, “öğretim üyesi” olarak görevlendirilirler ve öğretmen eğitimi programındaki meslek derslerini okuturlar. Öğretim üyeleri, öğretmen eğitimi programının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde, öğretmen eğitimi programına alınacak öğrencilerin seçimi için yapılacak mülakatlarda, öğrencilerin değerlendirilmesinde ve mezuniyete kadar devam eden bütün süreçlerde aktif olarak yer alırlar.

Öğretim üyeleri eğitimle ilgili araştırmalarını ve eğitsel yenilik denemelerini Eğitim ve Uygulama Okullarında yapabilecektir. Eğitim Fakülteleri ile öğretmen eğitiminde ortaklık yapılan Eğitim ve Uygulama Okulları arasındaki ilişkiyi düzenleyen bir anlaşma hazırlanarak, yapılan iş birliği yasal bir zemine oturtulur.

Öğretim üyeleri için aşağıdaki kriterleri sağlaması beklenebilir:

- İlgili alanda doktora yapmış olmak,
- Kendisini mesleğine adanmış olmak,
- Eğitim Fakültesinin kavramsal çerçevesine inanmak,
- Yapararak ve yaşayarak öğrenim yöntemini uygulamak,
- İlk ve orta dereceli okullarda başarılı deneyim sahibi olmak,
- Öğretmenlik deneyimine sahip olmak,
- İlgili alandaki öğretmenlik uygulamalarına yönelik yayınlar yapmış olmak,
- Ekip çalışması yapabilmek,
- Kendini geliştirme kararlılığına sahip almak,
- Yansıtıcı ve eleştirel düşünce becerilerine sahip olmak,
- Öğretimin ve öğrenmenin değerlendirme ve geribildirim tekniklerini bilmek ve uygulamak,
- Öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve yansıtıcı değerlendirme konusunda uygulamalı çalışmalar yapmış olmak.

Bu kriterlerin başat olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, öğretim üyelerinin Eğitim ve Uygulama Okullarında birer öğretimsel lider olarak görev yapması, uygulamanın niteliğini artıracaktır. Öğretim üyeleri belirli zamanlarda bir araya gelerek yaptıkları çalışmaların belirli boyutlarını inceleyebilir ve daha da geliştirmek için yapılması gerekenleri tartışabilirler.

## **Öğretmen Unvanları ve Görev Tanımları**

Önerilen yeni modelde beş farklı öğretmen unvanı bulunmaktadır. Modelde unvanların var olmasındaki asıl amaç; öğretmenlerin bilimsel araştırmaya yönelik bilgi, beceri ve istekleri teşvik etmek, uzmanlaştırmak ve MEB- üniversite iş birliğinin güçlendirilmesi için lisansüstü eğitimi teşvik etmektir. Öngörülen öğretmenlik unvanları için aşağıdaki kariyer basamakları tanımlanabilir.



- Yardımcı Öğretmen:

Bu pozisyon, tam veya yarım zamanlı bir iş olarak tasarlanabilir. Öğretmen adayı öğrenciler bir yıl tam zamanlı (iki dönem) veya iki yıl kısmi zamanlı (dört dönem) boyunca toplam 1200 saat civarında “yardımcı öğretmen” olarak görev yapar. Kendilerine çalıştıkları süre için asgari ücrete göre hesaplanacak belli bir ücret ödenebilir. Yardımcı öğretmenlerin çalışma takvimi üniversitenin değil, çalıştıkları okulun takvimine göre düzenlenip, okulun açıldığı haftadan kapandığı haftaya kadar çalışmaya devam eder. Öğretmen adayı olan öğrenciler “yardımcı öğretmen” olarak her dönem başka bir okulda ve farklı bir öğretmenin yanında yardımcı olarak çalışır.

- Stajyer Öğretmen:

Yeni göreve başlayan öğretmenleri tanımlar. Öğretmen yardımcısı olarak iki yıl çalışan öğrenciler bu süre zarfında öğretmen eğitimi programındaki derslerini tamamlar ve iki dönem sürecek stajyer öğretmenliğe başlar. Aday öğretmenler uygulama için “Eğitim ve Uygulama Okulları”ndaki sınıflarına yerleştirilir. En az iki sene boyunca öğretmenlik yaptıktan sonra bir üst öğretmenlik seviyesine geçmesi mentorü olduğu öğretmen ve yöneticisi tarafından önerilir ve demo derslerde başarılı olan stajyer öğretmen bir üst seviyeye terfi eder.

- Öğretmen:

Bu basamakta öğretmen bağımsız olarak derslere girer ve hizmet içi eğitim almaya devam eder.

- Mentor Öğretmen:

Alanında en az 10 yıl çalışmış veya yüksek lisans yapmış öğretmenler bu seviyeye ulaşabilir. Buradaki öğretmenler Eğitim Fakültelerindeki stajyer öğretmen adaylarına mentor olarak atanabilir. “Mentor öğretmen,” yardımcı öğretmene rehberlik eder, onun kendisine ve sınıftaki öğrencilere yardım etmesi için gerekli düzenlemeleri yapar ve dönem sonunda yardımcı öğretmenin performansını değerlendiren bir rapor hazırlar. Mentor öğretmene bu hizmetinin karşılığı olarak belli bir ücret ödenmelidir. Mentor öğretmenler; kendi alanında başarılı ve deneyimli, adaya her türlü bilgi ve deneyim konusunda yardımcı olabilecek, süreç değerlendirme ve mentorlük uygulamaları bilme ve uygulama becerisine sahip olmalıdır. Öğretmen adayının geliştirdiği, kullandığı materyallerine, okulla iş birliği becerilerine, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme becerilerini, farklı ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama gibi göstereceği performans takip edilir. Gerekli geri bildirim, hata düzeltme ve dönütler hakkında mentorleri bilgi verir. Adayın değerlendirmesinde akran değerlendirme, öz değerlendirme ve yansıtıcı koçluk uygulamaları ile demo öğretmenlik uygulamasına yer verilir. Bu çalışmalar ile program süresince akademik başarıları, pedagojik becerileri ve örnek model yurttaş özellikleri takip edilir. Süreç içinde değerlendirme yapılarak kimlerin öğretmen olacağı belirlenir.

- **Baş Öğretmen:**

Bu kademedeki öğretmenler gerek kendi kurumları gerekse toplumda kanaat önderi olacak kapasitede olmalıdır. Bu öğretmenler alanında doktora seviyesine sahip olan öğretmenlerden olmalıdırlar. Ayrıca başöğretmenler Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi olarak yarı zamanlı çalışabilirler.

### **Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi ve Hizmet İçi Eğitim**

Öğretmen yetiştirme modellerinde özenli bir şekilde değerlendirilmesi gereken konulardan birisi de öğretmenlerin görev sürelerindeki mesleki gelişimidir. Mesleki gelişim etkinlikleri ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe olan uyum süreçleri kolaylaşabildiği gibi öğretmenlerin çağın gerektirdiği yeterliliklere ulaşabilmesi de desteklenebilmektedir. Bu bağlamda ülkeler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için farklı uygulamalar yürütebilmektedir.

Örneğin, Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsünü tamamladıktan sonra öğretmenlik görevine başlayan öğretmenlerin süreç takipleri Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Özkan ve ark.,2019). Her öğretmen, Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri mesleki gelişimine katkı sunmak amacıyla her yıl düzenlediği 100 saatlik hizmet içi eğitimlere katılmak durumundadır (Özkan ve ark, 2019; Sclafani, 2008). Hizmet içi eğitimden yararlanan öğretmenlerden, öğretim becerilerini ve içerik bilgilerini geliştirmeleri ve bu becerileri öğretim süreçlerinde kullanmaları beklenmektedir (Sclafani, 2008). Singapur'da öğretmenlerin mesleki gelişimi, Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi (EPMS) adı verilen bir performans yönetim sistemi ile önemli düzeyde desteklenmektedir (Lee ve Tan, 2010; Sclafani, 2008). Bu gelişim yönetim sistem kapsamında öğretmenler göreve başladıkları yıldan itibaren kendileri için bir kariyer planlamakta ve bu kariyere ulaşma noktasında öz değerlendirme ve koçluk değerlendirmelerinden yararlanmaktadır (Sclafani, 2008). Her ders yılı başında öğretmenler kendi öz değerlendirmelerini yaparak kendilerine çeşitli mesleki gelişim hedefleri belirlemektedir. Öğretmenler, gelişim hedeflerini belirlemelerinin ardından raporlama görevlisi ile birlikte çeşitli toplantılara katılarak bu hedeflere ulaşmada eksikliklerinin neler olduğunu tartışmakta, bu eksiklikleri giderecek ek eğitimleri nereden bulunacağı ve bu eksiklikleri kapatmada en uygun koçun kim olacağı konusunda kararlar vermektedir (Sclafani, 2008). Bu uygulama, öğretmenlere kendi kariyerlerini ve mesleki gelişimlerini planlamada söz hakkı verdiği için onların hayat boyu öğrenen bireyler olmalarını teşvik etmektedir (MOE, 2006; akt. Levent ve Yazıcı, 2014). Bu uygulamalar ile birlikte öğretmenler, Eğitim Bakanlığında gelişimlerine katkı sunacak bazı etkinlikler (örn. dil kursu, kültürel gezi vb.) gerçekleştirebilmek için her yıl 400 ile 700 dolar arasında ek ödenek alabilmektedir.

### **Eğitim Fakültesi İçin Öğrenci Seçimi**

Eğitim Fakültelerine öğrenci seçimi, önerilen bu modeldeki en önemli uygulamalardan birisidir. Öğretmen adaylarının seçimi, son derece kişiselleştirilmiş yoğun bir süreç olmalıdır. Bu bağlamda, Eğitim Fakülteleri öğretmen adayları arasından, öğrencilerin iyiliğine kendisini

adamış, eğitimin önemini kavramış ve hayat boyu öğrenim ilkesini benimsemiş adayları bulmaya çalışmalıdır. Bu adaylardan bir başvuru formu doldurmaları istenebilir. Bu başvuru formu ile birlikte, istenebilecek diğer bilgi ve belgeler şunlar olabilir:

- YKS Sonuç Belgesi,
- Öğretmen lisesinde alınan dersleri ve notları gösteren transkript,
- Lise rehber öğretmeninden bir tavsiye mektubu,
- Neden öğretmen olmak istediklerini anlatan bir kompozisyon,
- Nasıl bir öğretmen olmak istediklerini anlatan bir öğretmenlik felsefesi yazısı,
- Üç adet tavsiye mektubu, referans olarak verdikleri kişilerin listesi ve iletişim bilgileri,
- Öğrenme yaşantılarının analizi,
- Adayın gelişmiş bir iletişim yeteneği sergilediğinin kanıtları,
- Fiziksel, mental ve ruhsal sağlığının uygun olduğuna dair bir sağlık raporu,
- Ana dil-matematik ve araştırma becerilerini ölçen meslek öncesi beceri testi,
- Sosyal, sanatsal ve sportif başarılar.

Bu belgelerin incelenmesi sonucunda, Eğitim Fakülteleri öğretim üyelerinden ve Eğitim ve Uygulama Okullarında görev yapan mentör öğretmenlerinden oluşan “Öğretmen Adayı Seçme Komisyonu” başvuru dosyalarını inceleyerek ilk elemeyi yapar. Bu ilk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır. Mülakatı yapacak öğretim üyeleri ve öğretmenlere adayların başvuru dosyaları önceden verilir ve mülakatı yapanlar dosyalarda anlatılan olaylar ve görüşler hakkında adaylardan açıklama isteyebilirler. Mülakatlar tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının başvurularını adil bir şekilde değerlendiren “Öğretmen Adayı Seçme Komisyonu” kimlerin öğretmen eğitimi programına kabul edileceğine karar verir.

### **Öğretmen Ataması**

Yeni modelde yıllık ihtiyaç Öğretmen Geliştirme Kurumu tarafından belirlendiği için öğretmenlerin ihtiyaç fazlalığı durumu söz konusu değildir. KPSS gibi öğretmen yeterliliğini ölçmeye çalışan sınavlara her öğretmen istenen beceri ve yeterlilikleri kazanarak mezun edildiği için ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu nedenle nitelikli bir şekilde yetiştirilmiş öğretmenler, sadece tercih ettikleri kurumlara herhangi bir sınava tabi tutulmaksızın atanırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışması için finansal teşvikler ve bölgedeki lisansüstü eğitim programlarına giriş kolaylığı gibi destekler verilir. Böylelikle ihtiyaç fazlası öğretmen sorununun da önüne geçilmiş olur.

Bununla birlikte, sınav temelli bir uygulama yapılması durumunda ise öğretmen adayları aşağıdaki sınav süreçlerinin tamamlanmasıyla belirlenebilir. Bu durumda aşağıdaki prosedürler uygulanabilir.

- Uygulamalı Öğretmenlik Sınavı:

Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrenciler, her sene yapılacak olan yazılı öğretmen aday değerlendirme sınavına (ÖADS) girebileceklerdir. Bu sınavda çoktan seçmeli sorular

dışında açık uçlu durum soruları da sorularak öğretmenlerin eleştirel düşünme performansları ölçülür.

- Demo Dersler:

Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrenciler uygulamalı öğretmen adayı değerlendirme sınavından (ÖADS) da başarılı olurlarsa, yerel öğretmen değerlendirme kurulunca (YÖDEK ) üç adet demo ders yapması ve kurula sunması istenir. Kurul bu demo dersleri değerlendirerek yeterli gördüğü öğretmen adayından bir daha canlı demo ders performansı gerçekleştirmesini isteyebilir.

- Stajyer Öğretmenlik Uygulaması:

ÖADS ve demo dersleri başarılı bulunan öğretmen adayı değerlendirme sonucu oluşan atama puanına göre seçeceği bir okula öğretmen olarak atanır. Atandığı andan itibaren kurum için kendisine bir mentor atanır ve iki sene boyunca bu mentor ile çalışır. Aynı zamanda okul işleyişi ile ilgili deneyim kazanabilmesi için haftada en az beş saat okul yönetim işleriyle de görevlendirilebilecektir.

## SONUÇ

Yeni geliştirilen bu modelde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabilmek için öz değerlendirme, koçluk, mentorlük ve hizmet içi eğitim faaliyetleri bir arada kullanılmalıdır. Bu bağlamda, mevcut uygulamadaki resmî kurumların sorumluluğunda düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarına son verilmelidir. Diğer bir ifadeyle, verilecek olan hizmet içi eğitimlerin konularını belirleme ve bu eğitimleri sağlama görevi tek başına resmî kurumlara bırakılmamalıdır. Mevcut modelde, resmî kurumlar tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler her öğretmene hitap etmemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler genel olarak gelişime ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim alamamakta, yalnızca resmî kurumların uygun görüp düzenlediği hizmet içi eğitimlere katılmak durumunda kalmaktadır. Bu yaklaşımın terk edileceği yeni modelde, her öğretmene kendine öz değerlendirme yapma fırsatı verilmelidir. Öz değerlendirme veya yansıtıcı değerlendirme fırsatı, öğretmenlere eksik oldukları yanları belirleme fırsatı sunacaktır. Böylelikle, okullarda bir 'yansıtıcı öğrenme kültürü' de oluşturulabilir (Göker, 2017). Eksikliklerini gidermek için ileri düzeyde eğitim gerekiyorsa, öğretmenler mentorleri ile yaptıkları toplantılarda belirledikleri uygun hizmet içi eğitimlere katılabilir. Yeni modelle hizmet öncesi eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve sayılarına göre okullar özelinde, yerel düzeyde, bölgesel düzeyde veya ulusal düzeyde düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimler ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığının yanı sıra, Öğretmen Geliştirme Kurumu (ÖGK) ve üniversiteler tarafından düzenlenebilir. Ayrıca uygulanacak yeni modele göre, öğretmenlere her eğitim yılı başlangıcında ödenen kırtasiye yardımlarına ek olarak farklı mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmeleri için ek bir ödenek verilebilir. Son olarak, yeni geliştirilecek modelde öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine katkı sunma noktasında lisansüstü eğitimler (tezli yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans vb.) almaları teşvik edilmelidir.

Geliştirilen yeni modelin yaparak ve yaşayarak öğrenme temelinde, John Dewey tarafından önerilen ve Türkiye'ye özgü bir eğitim kurumu olan Köy Enstitülerinden de bir ölçüde ilham alınarak bu sürece Eğitim 4.0 ilkeleri ile birlikte 21. yüzyıl yetkinliklerinin entegre edilerek oluşturulduğu söylenebilir. Bu model, öğretmenlik mesleğini sonuç odaklılıktan kurtararak öğretmenleri liseden lisans programına, lisans programlarından emekliliğe kadar geliştirmeyi amaçlayan ve bu gelişimi tüm meslek hayatına yayan bir süreç modelidir. Söz konusu model; gereken siyasi, psikolojik, toplumsal, hukuksal ve finansal desteği görmesi durumunda başarıyla uygulamaya geçirilebilecek uzun vadeli bir öğretmen yetiştirme modeli olarak ifade edilebilir.

#### KAYNAKÇA

- EBDAD. (2019). 09 01, 2021 tarihinde <https://epdad.org.tr/icerik/tarihce> adresinden erişilmiştir
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher development, An International Journal of Teachers' Professional Development*. Volume 24, 2020- Issue 4. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2020.1791241>.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Göker, S. D. (2017). Reflective Models in Teacher Supervision introduced by Education 4.0: The Teacher in the Mirror. *Studies in Educational Research and Development*, vol.1, 1-17.
- Lee, C., & Tan, M. Y. (2010, March). Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore. In *APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand, March* (pp. 7-12).
- Levent, F., & Yazıcı, E. Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 121-143.
- ÖSYM. (2020). 12 12, 2020 tarihinde Yükseköğretim Kurumları Sınavı: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özkan, M., Özkan, Y. Ö., & Güvendir, M. A. (2019). Investigation of Turkey and Singapore Schools in Terms of Teacher Professional Development and Teacher Behaviors Hindering Learning Variables. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Sclafani, S. (2008). Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. *Aspen Institute*.

YÖK. (2018). 04 01, 2021 tarihinde Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları:  
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

---

## 2204-B ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ARAŞTIRMA PROJE ÖRNEĞİ: GÜNEŞ ENERJİSİ İLE AKILLI TARIM UYGULAMALARI

---

*Ahmet Sinan DOĞANLI<sup>19</sup>*

### ÖZET

Çalışmanın amacı Tübitak 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projesi kapsamında hazırlanan ve bölge finallerine kalan Güneş enerjisi ile akıllı tarım uygulamaları isimli projenin tanıtımının yapılması ve elde edilen verilerin paylaşılması amaçlanmıştır. Proje, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulunda ortaokulu 5. Sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler ile sürdürülmüştür. Çalışmada, günümüz yenilenebilir enerji kaynaklarından olan Güneş Enerjisinden faydalanarak 12v elektrik üretimi sağlanmıştır. Üretilen bu elektrik enerjisi ile de toprağa yerleştirdiğimiz Arduino Nem Sensörünü çalıştırarak damla sulama sistemli seracılık faaliyeti yapılmaktadır. Bu bağlamda projemizin amacı günümüz teknolojilerinin tarımda kullanılabilirliğini arttırmaktır. Bunun yanı sıra projemiz alternatif enerji kaynaklarını kullanarak sürdürülebilir yaşamın sağlanması, seracılık faaliyeti ile her bölgede her mevsim tarımsal üretimin yapılabilirliğinin kanıtlanması ve ürün hasat sayısının artırılması alt hedeflerini de amaçlamaktadır. Araştırmada, kurduğumuz sera alanındaki teknolojik malzeme birleşimlerinin elde ettiği verimi ölçmek amacı ile “gözlem” veri toplama aracı kullanılmıştır. Tarafımızca yapılan gözlem sonucunda elde ettiğimiz ürünler kayıt altına alınarak veriler işlenmiş ve aşamalar 01/02/2021 tarihi ile 28/02/2021 tarihi arasında 28 gün boyunca kullanılan su miktarı, üretilen ve tüketilen enerji miktarı ve ürün miktarı kayıt altına alınarak bulgular elde edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Akıllı sulama, Damlamasulama, Güneşenerjisi, Seracılık

## 2204-B SECONDARY STUDENTS RESEARCH PROJECT EXAMPLE: SMART AGRICULTURE APPLICATIONS WITH SOLAR ENERGY

### ABSTRACT

The aim of the study is to introduce the project called Solar energy and smart agriculture applications, which was prepared within the scope of Tübitak 2204-B Secondary School Students Research Project and made it to the regional finals, and to share the data obtained. The project continued with students studying at the 5th grade level of secondary school in a public school affiliated to the Ministry of National Education. In the study, 12v electricity was produced by utilizing Solar Energy, which is one of today's renewable energy sources. With this electrical energy produced, greenhouse activities with drip irrigation system are carried out by operating the Arduino Moisture Sensor, which we place in the soil. In this context, the aim of our project is to increase the usability of today's technologies in agriculture. In addition, our project also aims to provide a sustainable life by

---

<sup>19</sup> Öğretmen, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ahmetsinan.doganli@gmail.com

using alternative energy sources, to prove the feasibility of agricultural production in every region with greenhouse activities and to increase the number of harvests. In the research, the "observation" data collection tool was used to measure the efficiency of technological material combinations in the greenhouse area we established. As a result of the observation made by us, the products we obtained were recorded and the data was processed, and the amount of water used, the amount of energy produced and consumed and the amount of product were recorded for 28 days between the dates 01/02/2021 and 28/02/2021.

**Keywords:** Smart irrigation, drip irrigation, solar energy, greenhouse cultivation

## GİRİŞ

Tarım ve peyzaj sulaması, tatlı su kaynaklarının en çok tüketildiği uygulama alanlarıdır. Akıllı su yönetimi; sulama verimliliğini artırmaya, maliyetleri düşürmeye ve çevresel sürdürülebilirliğe katkıda bulunmaktadır. Su kullanımını optimize etmek, enerji tüketimini azaltmak ve mahsul kalitesini iyileştirmek için sulamada teknoloji kullanımına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. İnsan müdahalesini en aza indiren bu akıllı sulama sistemleri ile uzaktan izleme ve kontrolün yanı sıra elektrik ve su tasarrufu da sağlanmaktadır (Taştan, 2019: 229).

Aynı zamanda otomasyon ve kontrol sistemlerinin sağladığı kullanım kolaylığı insan hayatını kolaylaştırdığı için uygulama alanları gittikçe yaygınlaşmaktadır. Tarımda sulamayı; rüzgar, sıcaklık, yağış ve toprağın ihtiyaç duyduğu sulama miktarı etkilemektedir. Eğer sulama sürecini etkileyen bu parametreler izlenirse su kaynaklarının etkin bir şekilde kullanımı da sağlanabilir. Günümüzde su kaynakları azaldıkça ve kirlendikçe, daha az su kullanan ve daha verimli sulama sistemlerine olan talep artacaktır. Bu bağlamda topraktaki nemi tespit etmek için sensörlerin üretimi artmakta, otomatik sulama sistemlerinin ticarileşmesine yol açmaktadır (Çakır ve Çalış, 2008: 258). Geleceğimizi şekillendirecek tarımdaki teknolojinin kullanımlarını da geç kalmadan uygulamaya koymalı ve faydalarından yararlanmalıyız.

Teknolojinin hızla gelişiyor olması insan hayatını kolaylaştırıyor. Bu kolaylıklar vazgeçilmez bir parçamız olan tarımı da etkilemektedir. Tarımda ihtiyaç duyulan sulamayı; toprağın durumu, sıcaklık, yağış miktarı ve türü, rüzgar gibi etmenler belirlemektedir. Su kaynaklarının azalması ya da kirlenmesi gibi durumlar verimli sulama yahut az su kullanılarak yapılan sulama gibi alternatif talepleri doğurmuştur. Bu noktada teknoloji tarıma entegre edilerek sulama sistemleri, verimlilik artışı, nem sensörlerinin üretimi tüketimi tarzındaki faaliyetlerde artış sağlamıştır.

Bununla beraber yaşadığımız coğrafyada da her geçen gün binlerce dönüm arazi sulamaya açılmaktadır. Sulamaya açılan bu kırsal yerleşim yerlerine kamu hizmetlerinin sunulması zor olmanın yanı sıra bu hizmetleri sunmanın maliyeti de yüksektir. Bu coğrafyada ki temel sorunlardan biri, su temini ve tarımsal sulama faaliyetlerinin yüksek enerji tüketimi nedeniyle ücretlendirme ve ödeme zorluğudur. Bu durumda yenilenebilir kaynaklarımızdan olan ve yaşadığımız coğrafyaya da uygun olan güneş enerjisinden faydalanarak elektrik



üretimi sağlanarak yardımcı sulama uygulaması yapılabilmektedir. Bu anlamda da yaşadığımız bölgedeki illerde tarımsal uygulamalardaki büyük güneş enerjisi potansiyelinden yararlanmak için, güneş damla sulama sisteminin mevcudiyeti ve tanıtımı bölgenin geleceği açısından kritik önem taşımaktadır (Atay , Işiker, Yeşilata 2019:15).

Kırıkkale ili Çelebi ilçesine bağlı Yenyapan Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde “Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.” “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatına etkisini analiz eder.” ve “İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.” kazanımları kapsamında öğrencilerimiz ile birlikte enerji kaynakları üzerine araştırmalar yapıldı, köyde yaşamaları sebebiyle çevrede yapılan ekonomik faaliyetler ile ilgili bilgi toplama ve bu bilgileri analiz etme faaliyetleri yapıldı. Bu incelemelerden sonra Tübitak 2204-b Ortaokul öğrencileri araştırma projesine ders kazanımları ile bağlantılı olarak proje yazma fikri ortaya çıktı.

Danışmanları olduğum üç öğrenci ile “Güneş Enerjisi ile Akıllı Tarım Uygulamaları” isminde proje yapılmasına karar verildi. Proje ile öğrencileri araştırma projesi hazırlayarak, öğrencilerin bilimsel araştırmalara ilgi duymalarını sağlamak ve aynı zamanda yaşadığı bölgenin sorunlarına çözüm sağlamak amacıyla danışman öğretmen olarak proje yazmalarını teşvik ettim. Poster sunumunda öğrencilerle hazırlanan projenin görsellerini aktararak dezavantajlı bölgemizde öğrencilerimizin gerçekleştirdiği proje ile kendilerine gerçekleştirmelerine fırsat sağlamak amacıyla projenin poster sunusu hazırlanmak istendi.

Proje öncesinde öğrenciler ile yapılan toplantılarda, veli bilgilendirme çalışmalarında ve köy ziyaretlerinde öncelikle projeye ilgilerinin sağlanması amacıyla farkındalık çalışmaları yapıldı. Pandemi koşulları ölçüsünde öğrencilerle internet üzerinden bilgilendirme seminerleri yapıldı.

Bu projede günümüz yenilenebilir enerji kaynaklarından olan Güneş Enerjisinden faydalanarak güneş enerji panelinden elde edilen voltaj yardımı ile akülerin beslenmesini sağlamak amacıyla şarj kontrol ünitesi ile voltaj akımını aküye aktararak 12 v enerji elde edinimi gerçekleştirdik. Bununla birlikte elektrik bağlantılarının ihtiyaç duyduğu 220v enerjiye invertör (dönüştürücü) yardımı ile elde etmiş olduk ve elektrik üretimi güneş enerjisi ile sağlanmış oldu.

Üretilen bu elektrik enerjisi, Arduino kiti ile oluşturduğumuz yazılım sayesinde toprağa yerleştirdiğimiz nem sensörüne iletilerek gerekli olan nem oranını ölçümünü gerçekleştirdik. Ölçme işlemi sonucunda sulama sistemi bileşeni, hortum ile depomuzdan gelen suyla gerekli olan seracılık faaliyeti yapılmaktadır.

Okulumuz Kırıkkale iline 45 km, Çelebi ilçesine 20 km uzaklıkta bulunan bir köy okuludur. Bulduğumuz konum itibari ile ailelerimizim geçim kaynağı tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Fakat günümüzde insanlar kırsal kesimlerdeki iş gücü yoğunluğu ve zorluğu sebebi ile kentlere göç etmekte, köyde yaşamak istememektedir. Projemiz bu aşamada tarımsal üretimde teknoloji kullanımı ile düşük işgücü - yüksek ürün verimini elde etmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte projemizde yer alan alt hedefler ise;

- 1) Alternatif enerji kaynaklarının kullanımını sağlayarak sürdürülebilir yaşamın sağlanması,
- 2) Modern sulama sistemleri (Örn; Damlama sulama sistemi) sayesinde su kıtlığının önlenmesinin sağlanması,
- 3) Seracılık faaliyetlerinin artırımının daha fazla yapılması yapılarak yıldaki ürün hasat sayısının artırılması amaçlanmaktadır.

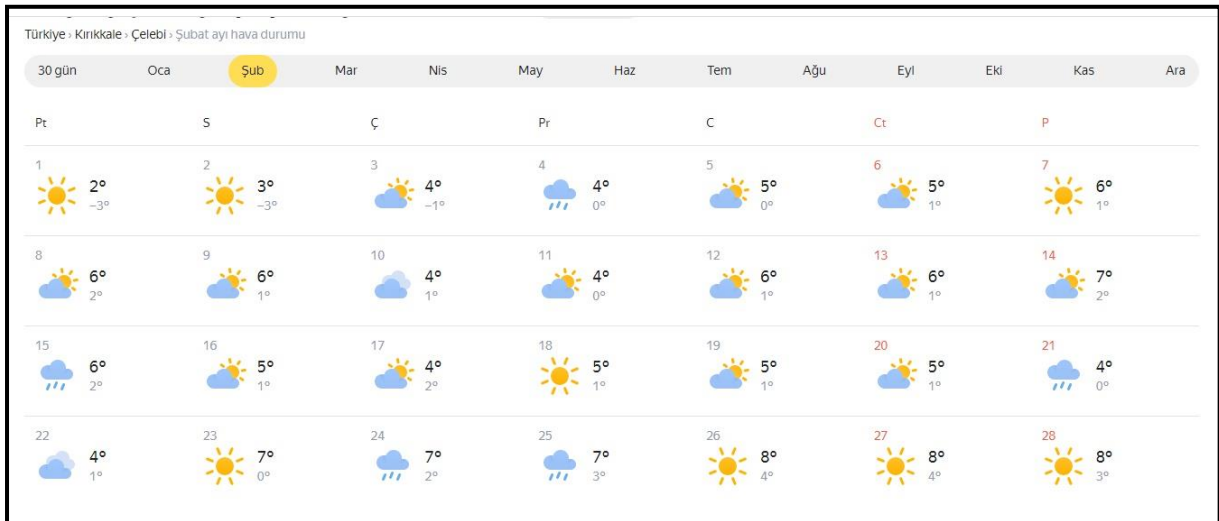
Projemizin yapılmaya başlandığı konum; kırsal kesim köy okulu olması sebebi ile köylerde iş gücünün yüksek olması, güneş enerjisinin yeterince kullanılmaması ve tarımsal sulamada su kıtlığı problemleri yerel ölçekte en etkili çözüm olduğu için bu alanda çalışma planlanmıştır. Aynı zamanda yapılan bu tarımsal yenilikler çoğu zaman amaç olarak kalmakta tarımda uygulamaya konulmamaktadır. Bu anlamda da projemiz kırsal alanda örnek bir çalışma yaparak çiftçilere gösterilmesi ve yaygınlaştırılmasının sağlanması açısından farklılık arz etmekte ve önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, kurduğumuz sera alanındaki teknolojik malzeme birleşimlerinin elde ettiği verimi ölçmek amacı ile “gözlem” veri toplama aracı kullanılmıştır. Tarafımızca yapılan gözlem sonucunda elde ettiğimiz ürünler kayıt altına alınarak veriler işlenmiştir.

Bu aşamalarda 01/02/2021 tarihi ile 28/02/2021 tarihi arasında 28 gün boyunca kullanılan su miktarı, üretilen ve tüketilen enerji miktarı ve ürün miktarı kayıt altına alınarak bulgular elde edilmiştir.

## BULGULAR



**Şekil 2: Çelebi İlçesi Bir Aylık Hava Durumu (Yandex, 2021)**

Şekil 1’de Kırıkkale İli Çelebi İlçesi 01 - 28 Şubat tarihleri arasında hava durumu gösterilmektedir. Tabloyu incelediğimizde güneş enerji panelinin çalışması için yeterli kaynağa ulaşılabilir olduğu görülmektedir. Okulumuzda kurduğumuz Güneş Enerji Sistemine dair yapım aşaması ve uygulama süreci Ek 1’de yer almaktadır.

**Tablo 2: Damlama Sulama Sisteminde Kullanılan Su Miktarı**

01 – 08 Şubat Tarihinde Kullanılan Su Miktarı (Lt)	Günlük Ortalama Kullanılan Miktar (Lt)
93 lt	3.3

- 1,5 m2 alan için

Tablo 1'i incelediğimizde 01 – 28 Şubat tarihleri arasında oluşturulan 15m<sup>2</sup>'lik alan için kullanılan su miktarı günlük 3.3 lt, 28 günlük 93 litre olarak hesaplanmıştır. Okulumuzda kurduğumuz Damlama Sulama Sistemine dair yapım aşaması ve uygulama süreci Ek 2'de yer almaktadır.

**Tablo 3: Salma Sulama ile Kullanılan Su Miktarı**

01 – 28 Şubat Tarihinde Kullanılan Su Miktarı (Lt)	Günlük Ortalama Kullanılan Miktar (Lt)
280	10

- 1,5 m2 alan için

Tablo 2'yi incelediğimizde 01 – 28 Şubat tarihleri arasında oluşturulan 1,5m<sup>2</sup>'lik alan için kullanılan su miktarı günlük 10 lt, 28 günlük 280 litre olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 3: Güneş Paneli ile Üretilen Enerji Miktarı**

01 – 28 Şubat Tarihinde Üretilen Enerji Miktarı (watt)	Günlük Ortalama Üretilen Enerji Miktarı (watt)
12040	430

- 1 güneş paneli için geçerli miktar

Tablo 3'ü incelediğimizde 01 – 28 Şubat tarihleri arasında güneş panelinden üretilen elektrik miktarı 250 watt panel için 12 v enerji ile 60 amper gücündeki akümüzü 3 saatte şarj etmektedir. Üretilen günlük elektrik miktarı 430 watt olarak gözlemlendi ve 28 günlük süreçte ortalama 12040 watt elektrik üretimi hesaplanmıştır.

Not: Ocak- Şubat aylarında İç anadolu bölgesi ortalama üretim miktarı 640 watt olması gerekirken kullandığımız güneş enerji panelinin camının kırık olması ve havaların bulutlu olması sebebiyle ortalama günlük 430 watt elektrik üretildi ve depolandı.

**Tablo 4: Damla Sulama Sistemi ile Tüketilen Enerji Miktarı**

01 – 28 Şubat Tarihinde Tüketilen Enerji Miktarı (watt)	Günlük Ortalama Tüketilen Enerji Miktarı (watt)
3024	108

Akıllı sulama sisteminde kullanılan 1 adet arduino, 1 adet 12v pompa ve 4 adet nem sensörü tüketimi

Tablo 4'ü incelediğimizde 01 – 28 Şubat tarihleri arasında damla sulama sisteminin çalışması için 9 v enerji ve 1 amper güç çekimi 12 saat çalıştığı gözlemlendiğinde günlük 108 watt elektrik tüketimi, 28 günlük süreçte 3024 watt elektrik tüketimi hesaplanmıştır.

**Tablo 5: Dikilen ve Elde Edilen Ürün (Marul) Miktarı**

<b>Dikilen Ürün Miktarı (Adet)</b>	<b>Elde Edilen Ürün Miktarı (Adet)</b>
17	14

- 1,5 m2 alan için

Tablo 5'i incelediğimizde 01 – 28 Şubat tarihleri arasında dikilen 17 adet maruldan 14 adedi ürün vermiştir. 3 adet marul ürün vermemiştir.

### **SONUÇ VE TARTIŞMA**

- Projede kurulan güneş enerji sistemi kış ayı olmasına rağmen gerekli olan güneş enerjisini sağlayarak 12v enerji üretimi sağlamıştır. Üretilen enerji güneş şarj cihazı ile 60 amper aküde depolanmış, 1000W gücünde inverter (dönüştürücü) ile 220 volt elektrik üretimi gerçekleştirilmiştir. İç Anadolu bölgesinde kullandığımız 250 w gücündeki güneş enerji paneli ile günlük ortalama 995 W elektrik üretildiği yapılan araştırmalarda saptandı, ayrıca Türkiye güneş haritası güneşlenme saati kontrol edildiğinde Kırıkkale ili ortalamanın üstünde yer almaktadır. Böylelikle güneş enerji sistemlerinin her mevsim her yerde kullanılabilirliği kanıtlanmıştır.
- Arduino nem sensörü topraktaki nem miktarını ölçerek insan gücüne ihtiyaç duymadan 7/24 sulama sistemini hazır hale getirilmesi sağlanmıştır.
- Sulama sistemi ile su tasarrufu sağlanmıştır.
- Güneş panelinden üretilen elektrik miktarı ile tüketilen elektrik miktarı kontrol edildiğinde kurduğumuz sistemin verimli olduğu görülmüştür.
- 1,5m2'lik sera alanına dikilen marullar büyütülerek her mevsim ürün elde edilebilirliği kanıtlanmıştır. Fakat kış mevsimi olması ve sera alanında ısıtma sisteminin olmaması ürün veriminin düşük olmasına sebep olmuştur.
- Ürün elde ediminde 28 günlük sürenin az oluşu, istenilen verime ve büyüklüğe erişmek için daha fazla zamana ihtiyaç olduğu görülmüştür.

### **Öneriler**

- Projemiz sonrasında ürün elde edilmesine rağmen istenilen verim alınamamıştır. Bu verimin artırılması amacı ile toprak analizi yaptırılmalı, serada ısıtma sistemi kurulmalı ve seranın uzman kişiler tarafından kurulması gerekmektedir.
- Güneş panelinden üretilen elektrik miktarı ile tüketilen elektrik miktarı karşılaştırıldığında tarım alanı olarak kullanılmayan alanların tarıma kazandırılması sağlanabilir duruma gelebilecektir.
- Akıllı sulama sistemi ile su tasarrufu sağlandığından tarım alanlarından kullanımın yaygınlaştırılması için daha büyük ölçekli deneyler yapılmalıdır.
- Devlet tarafından akıllı sulama sistemi, seracılık ve tarımda teknolojinin kullanımına yönelik teşvik ve destek paketleri oluşturulmalıdır.
- Tarımda teknolojinin yaygınlaştırılması amacı ile köylere örnek projeler yapılmalı, alternatif enerji kaynakları, su tasarrufu v.b konularda halk eğitimi verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Atay, Ü., Işiker, Y., & Yeşilata, B. (2011). Güneş Enerjili Damla Sulama Sistemi Arazi Performansının Deneysel Değerlendirilmesi. TMMOB Makina Mühendisleri Odası, Güneş Enerjisi Sistemleri Sempozyumu ve Sergisi Kitabı, 7-8.
- Bahnemann, D. (2004). Photocatalytic water treatment: solar energy applications. *Solar energy*, 77(5), 445-459.
- Çakır A. ve Çalış H, (2008), Uzaktan Kontrollü Otomatik Sulama Sistemi Tasarımı ve Uygulaması, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 11-3, 258-261
- DEKTMK (Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi), Dünyada ve Türkiye’de Güneş Enerjisi, Haziran 2009.
- Reddy, P. J., *Solar Power Generation, Technology, New Concepts & Policy*, Boca Raton, 2012
- Taştan, M. (2019). Nesnelerin İnterneti Tabanlı Akıllı Sulama ve Uzaktan İzleme Sistemi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (15), 229-236.
- Tübitak (2020) <https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/ortaokul-kitapcik-2019.pdf> adresinden 31/03/2021 tarihinde alınmıştır.
- Varınca, K. B., ve Varank, G. (2005). Güneş kaynaklı farklı enerji üretim sistemlerinde çevresel etkilerin kıyaslanması ve çözüm önerileri. Güneş Enerjisi Sistemleri Sempozyumu ve Sergisi, İçel, 24-25.
- Yandex,(2021)<https://yandex.com.tr/hava/month/february?lat=39.47818375&lon=33.42287445&via=cnav> adresinden 31/03/2021 tarihinde alınmıştır.

## EKLER

### EK-1:Proje İş-Zaman Çizelgesi

Projemizde sorunun belirlenmesinden proje sonu yaygınlaştırma faaliyetlerine kadar tüm aşamalar aşağıda listelenmiştir. Bu aşamalar sıralı olup, yaygınlaştırma faaliyetlerinin bir kısmı proje başvuru sonrasında yapılacaktır. Proje aşamalarını incelediğimizde ise;

- İlgili konu ile ilgili görev dağılımı yapılması.
- Alınan görevlerle ilgili araştırma yapılması
- Araştırılan konu ile ilgili 45 sn video çekilmesi
- Videosu çekilen konu ile ilgili çizim yapılması
- Çizimi yapılan araştırma konusunun video ile 45 sn anlatılması
- Gerekli görmeleri durumunda 6 veya 7. Sınıf öğrencilerinden gruplara öğrenci eklenmesi
- İlgili görev için maket yapılması
- Maketi yapılan konunun 45 sn video ile anlatılması
- Araştırması yapılan, çizimi ve maketi yapılan projenin gerçek malzeme listesinin yapılması
- Tasarım gruplarının diğer arkadaşlarına Zoom üzerinden konunun anlatılması
- Projemize isim bulunması ve proje için internet üzerinden logo tasarlanması
- Gerekli malzemelerin temini ve gerçek uygulamalarının yapılması
- Ortaya çıkan ürünün okulumuzda, ilçemizde, ilimizde ve ülkemizde tanıtımının yapılması şeklindedir.

İşin Tanımı	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs
Literatür Taraması	X	X						
Arazi Çalışması ve Ürün yapımı			X	X				
Verilerin Toplanması ve Analizi					X	X		
Proje Raporu Yazımı						X		
Projenin Yaygınlaştırılması ve Örnek Gösterimi			X				X	X

### Ek 2: Güneş Enerji Sistemi



### Ek 3: Sera ve Damlama Sulama Sistemi



### Ek 4: Öğrenci Yaygınlaştırma Faaliyeti



### Ek 5: Veli ve Köylü Yaygınlaştırma faaliyeti



---

## TEKNOLOJİNİN YENİ LİDERİ Z KUŞAĞI GENÇLERİ

---

*Derya ATAY<sup>20</sup>, Emel Yılmaz ÇELİK<sup>21</sup>, Bengü KAİPER<sup>22</sup>, Yasemin YAMAN<sup>23</sup>, Kadri AVCI<sup>24</sup>, Eşref Enes KUYUMCU<sup>25</sup>, Barış DAĞ<sup>26</sup>, Houda BOUSSAİD<sup>27</sup>, OanceaOana ADİNA<sup>28</sup>, Ezgi AKBUDAK<sup>29</sup>, Bağcan YEĞENOĞLU<sup>30</sup>*

### ÖZET

Bu çalışma, 21.Yüzyıl Z kuşağı gençlerinin pandemi döneminde eğitimde dijital bilgi ve becerilerini artırmak, siber zorbalık, medya okuryazarlığı, medya dezanformasyonu, e güvenlik ve teknolojik gelişmelerle ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca proje tabanlı eğitimle öğretmenlerinde süreç içinde teknolojiyi eğitimde kullanabilme becerilerini destekleyerek sınıf yönetimini daha etkin kullanmaları amaçlanmıştır. Bu çalışma eTwinning projesidir. Proje altı ay sürmüştür. 9 Türk 1 Romanya ve 1 Tunus' dan farklı branşlardan lise öğretmeni ve 53 lise öğrenciyle yürütülmüştür .Projenin amaç ve hedefleri Milli Eğitim Bakanlığımızın 2023 vizyonu ve 21.yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir Disiplinler arası yaklaşımla projedeki her öğretmenin branşına uygun kazanımları proje etkinlikleriyle entegre edilerek kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Öğrenciler öğrendikleri web2.0 araçlarıyla derse uygun oyun sunum anket afiş hazırlayıp kullanarak eğitimde teknolojiyi kullanmayı öğrenmişlerdir. Proje tabanlı eğitim yöntemiyle her ay yapılan çalışmalar hakkında öğrencilere önceden derslerde tanıtımlar yapılarak öğrenci merkezli uygulandıktan sonra sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmen öğrenci görüşmeleriyle projenin süreç odaklı değerlendirmeleri her ay bireysel olarak yapılmıştır. Projenin akademik alt yapısını güçlendirmek için, yapılan bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır. Teknolojik gelişmelerin önemi ve eğitimde kullanılmasının faydaları ve bu konuda öğrenci ve öğretmenlerin eğitim almasının önemi ve Çağın eğitim gereksinimleri karşılayabilmek için bilgi teknolojilerinin eğitim programlarıyla bütünleşmesi gerektiği konularında bilimsel çalışmalar ışık tutmuştur. Proje öncesi öğrenci ve öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını ölçmek için ön test anketi uygulanmış ve çıkan verilere göre etkinlikler şekillenmiştir. Her ay yapılan gözlemler öğretmen ve öğrenciler tarafından yorumlanmıştır. Proje sonunda da projenin etkisi yapılan son test anketiyle değerlendirilmiştir Projedeki ön test ve son test anketleri Survey monkey programıyla, sonuç değerlendirilme ise Google slaytlarda toplanmış ve yorumlanmıştır. Proje sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenciler teknolojiyi derslerde kullanabilme becerisi ve faydasını görmüşlerdir. Derslerin daha zevkli. olduğu öğrencilerin Teknolojiye olan

---

<sup>20</sup> Eğitim Bilimleri Uzmanı, Öğretmen Ardeşen Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Rize, deryaatay78@gmail.com

<sup>21</sup> Öğretmen, Gürlek Nakipoğlu Anadolu lisesi istanbul,emelemel18@hotmail.com

<sup>22</sup> Öğretmen,Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi Antalya, kaiperbengu@gmail.com

<sup>23</sup> Öğretmen, Mevlana Anadolu imama hatip lisesi, Antalya, yaseminyaman2205@gmail.com

<sup>24</sup> Öğretmen,Gazi MeslekiT teknik Anadolu Lisesi,Batman, kadriavc@gmail.com-

<sup>25</sup> Öğretmen, Bilim Sanat Merkezi, Muş, eneskuyumcu20@gmail.com

<sup>26</sup> Öğretmen Kozluk Mesleki Teknik Anadolu Lisesi,Batman, bdag72@gmail.com

<sup>27</sup> Öğretmen, Lycée Secondaire Ksibet el Mediouni,Tunus , houdaboussaidhadd@gmail.com

<sup>28</sup> Öğretmen, Liceul cu Program Sportiv ,Romanya,adina.oancea1977@gmail.com

<sup>29</sup> Öğretmen, Gürlek Nakipoğlu Anadolu lisesi ,İstanbul, ezgiakbudak@gmail.com

<sup>30</sup> Öğretmen, Atça Şehit Mutlu Uçar Anadolu Lisesi, Aydın, bagcanyegenoglu@gmail.com



ilgilerinin arttığı görülmüştür. Öğrenciler proje sürecinde Teknolojiyi amacına uygun güvenli kullanma, işbirlikçi çalışma yöntemi ile sanal ortamda karşılaştıkları sorunlara çözüm. Üretme becerisi kazanmıştır. Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı yetkinliği Bilim okuryazarlığı, Öğrenme yeterlilikleri İnsan hakları ve demokratik duyarlık becerileri kazanmışlardır. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim ve öğrenimlerini zenginleştirmek için web2.0 araçlarını kullanmaya başladıkları, eğitimde teknolojik ilerlemenin farkında oldukları görülmüştür. Buda öğretmen ve öğrenciler açısından eğitim ortamında sınıf yönetimini kolaylaştırmıştır. Ayrıca Velilerden gelen olumlu geri dönütlerle de projenin öğretmen öğrenci ve veli açısından önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür. Bu Proje öğretirken ve öğrenirken eğitim yöntem ve yolları gözden geçirmek için bir kilometre taşı olmuştur. Elde edilen sonuçlar ve çalışmalar Z kuşağı gençlerinin teknoloji okuryazarlığı ve öğretmenlerin eğitim yönetiminde teknolojik gelişmeleri takip etmelerinin önemi konularında başka projelere ışık tutacak niteliktedir.

**Anahtar kelimeler:** Z kuşağı gençleri , Medya okuryazarlığı, Teknoloji kullanımı, e güvenlik

## THE NEW LEADER OF TECHNOLOGY Z GENERATION YOUTH

### ABSTRACT

That study aimed to increase the digital knowledge and skills of 21st century Z generation youth in education and to raise awareness about security, cyberbullying, media literacy, media disinformation, and technological developments during the pandemic period. In addition, with project-based education, it was aimed that teachers could use classroom management more effectively by supporting their ability to use technology in education in the process. This work was an eTwinning project. The project was a six-month project. It had 9 Turkish, 1 Romanian and 1 Tunisian teachers and 53 high school students. The aimed and objectives of the project are related to the 2023 vision and 21st century skills of our Ministry of National Education. With an interdisciplinary approach, permanent learning was ensured by integrating the achievements of each teacher in the project with the project activities. Students learned how to use technology in education by preparing game presentation questionnaire posters suitable for the lesson with the web 2.0 tools they learned. The results were evaluated after the student-centered application of the project-based education method, by making introductions to the students in the lessons beforehand about the studies carried out every month. Process-oriented evaluations of the project were made individually every month through teacher-student interviews. Scientific research was used to strengthen the academic infrastructure of the project. Scientific studies shed light on the importance of technological developments and the benefits of using them in education, the importance of training students and teachers in this regard, and the need to integrate information technologies with education programs in order to meet the educational needs of the age. Before the project, a pre-test questionnaire was applied to understand the readiness of students and teachers and activities were shaped according to the data obtained. The observations made every month were interpreted by the teachers and students. At the end of the project, the effect of the project was evaluated with the posttest questionnaire. It was observed that students' interest in technology increased and Lessons were more enjoyable. Students would be able to use technology safely in the project process, and solve

the problems they encountered in the virtual environment with the collaborative working method and had the ability to produce. Information and communication technologies, literacy competency, science literacy, learning competencies, human rights and democratic sensitivity skills were acquired. It was observed that teachers and students started to use web 2.0 tools to enrich their teaching and learning, and they were aware of technological progress in education. That facilitated classroom management in the educational environment for teachers and students. In addition, with the positive feedback from the parents, it was seen that the project provided important gains for teachers, students and parents. That Project was a milestone to review educational methods and pathways in teaching and learning.

The obtained results and studies has the quality to shed light on other projects on the technology literacy of the z generation youth and the importance of teachers following the technological developments in educational administration.

**Keywords:** Generation Z youth, Media literacy, Technology use, e-safety

## GİRİŞ

Günümüz teknolojisindeki büyük gelişmelerin, geleneksel eğitimi değiştirebilecek potansiyele sahip olduğu bir gerçektir. Eğitimin çağdaş ve gelişmiş olabilmesi için öğretim kurumlarına yeni teknolojilerin aktarılması gerekir. Bu nedenle çağımız teknolojisi incelenmeli ve tüm eğitim kurumlarında uygulanmalıdır (Yılmaz, 2006:2). Günümüzde eğitim öğretim sürecinin başarısını birçok etmen etkilemektedir. Teknoloji kullanımı da bu başarıyı etkileyen önemli etmenlerin başında gelmektedir. Derslerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde sunulması teknoloji kullanımıyla gerçekleşecektir. Çünkü teknoloji kullanımı sayesinde dersler klasik sunumdan çıkarak öğrencinin birçok duyusuna hitap edebilecek bir şekilde işlenmiş olacaktır (Güneş ve Buluç,2017:95).

Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) teknoloji okuryazarlığı konusunu öğretmen yeterliliği konusuna dahil etmiştir. Buna göre öğretmen teknolojiyi sınıf içerisine entegre edebilecek seviyede ders verebilecek duruma gelir ifadesi öne çıkmıştır.

Algan,(2006)a göre; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce temel eğitime destek projesi kapsamında geliştirilen "EARGED (Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi) Performans Değerlendirme Çalışmasında" (2003) Öğrencilerin öğrenme sürecinde teknolojiyi etkin kullanmaları konusunda öğretmen rehberlik yapar.

- Bilgisayar ve bilgisayar yazılımlarını kullanarak, iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönde öğretim materyalleri hazırlar.
- Teknoloji alanındaki gelişmeleri izleyerek bu gelişmeleri öğrenme sürecindeki çalışmalara yansıtır (Yılmaz, 2012:22)

Dağ, (2016) ve Seferoğlu, (2004)'a göre; Günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması gereksinimleri doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına dair niteliklerinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir. Öğretmenin teknoloji kullanımı açısından geliştirilmesinde hem derslerde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanılmasında ve hem de etkili

teknoloji kullanımı konusunda öğrencilere model olması açısından önemlidir( Durak ve Seferoğlu, 2017:539 ).

Greck,(2007) ve Kapil ve Roy,(2014)a göre; kuşaklar arasında internet ve teknolojiden kaynaklı en büyük farklılık 2000’li yıllarda dünyaya gelen ve bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojileri daha 5 yaşını doldurmadan hızlı ve etkili bir şekilde kullanabilen “Z Kuşağı’nda gözlenmektedir (Süer ve Diğerleri,2017:191).

Öğrencilerin eğitimde ve günlük hayatta başarılı olabilmeleri için Z kuşağının özellikleri dikkate alınarak eğitim etkinlikleri hazırlanmalıdır. Z kuşağının özelliklerine baktığımızda hayatlarının teknoloji üzerine kurulu olduğu ve ondan bağımsız olamayacakları görülmektedir. Teknoloji hayatlarının her alanında vazgeçilmez olurken, eğitimde teknoloji eksikliği onları derslere karşı kayıtsız ve başarısız kılacaktır Teknolojinin hayatımızdaki yerinin her geçen gün daha da güçlenmesi, Z kuşağının teknolojiden bağımsız olmayacağını gösteriyor. Bu durum eğitimde başarı için teknoloji tabanlı uygulamaların yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Altunbay ve Bıçak, 2018 : 140).

Bu çalışmaya, teknolojinin eğitimde kullanılmasının faydaları ve teknoloji kullanımı konusunda öğrenci ve öğretmenlerin tutumları, Z Kuşağının Sosyal Medya Bağımlılığı ile Siber Zorbalık Ve Bilgi Teknolojilerinin Eğitim Programlarıyla Bütünleşmesi gerektiği konularında incelenen bilimsel çalışmalar ışık tutmuştur

Yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının faydalı olacağını düşündüğü, yeni teknolojiler hakkında kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ve derslerde teknolojik araç gereç kullandıkları sırada sınıf yönetiminde herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz,2012:57).

Aşkar (1991) ve Tuti (2005)’e göre yapılan araştırmalarda, öğrenciler derslerde, sınıf ortamında, teknoloji kullanımının ilgilerini, çalışma isteklerini, kendilerine olan güvenlerini, öğrenme hızlarını, kelime haznelerini ve kendini değerlendirme durumlarını artırdığını; dersi daha iyi anladıklarını, başarılarının daha yüksek olduğunu, daha rahat bir ortamda dersi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir (Arabacı ve Polat,2013:18).

Yapılan araştırmaya göre, İnternetsiz ve sosyal medyasız bir dünya tasavvur edemeyen dijital yerli kuşak olan Z kuşağı, sosyal medya bağımlılığı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet riski altındadır. Sosyal medyayı kullanma oranları yükselmesine bağlı olarak siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimleri artmaktadır (Bayhan,2020:140).

Yapılan araştırmaya göre, Dijital teknolojiye yönelik öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri görülmüş ayrıca Öğrenciler, çoğunlukla akıllı cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu araçlarla öğrencilerin, müzik dinlemek ve indirmek, TV izlemek, internette video izlemek ve indirmek, sosyal ağlarda gezinmek, internette gezinmek gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, dijital teknolojilerin hayatı kolaylaştırabildiği gibi amacına yönelik kullanılmadığında hayatı olumsuz yönde etkileyebileceği, bireyleri tembelliğe, hayal güçlerini köreltmeye ve bağımlılığa yol açacağı yönünde görüş belirtmişlerdir (Erten. 2019:200).

## **AMAÇ**

Bu çalışma 21. Yüzyıl Z kuşağı gençlerinin ve öğretmenlerin teknolojiyi derslere entegre ederek, eğitimde dijital bilgi ve becerilerini artırmak, siber zorbalık, medya okuryazarlığı, medya dezenformasyonu, e güvenlik ve teknolojik gelişmelerle ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışma eTwinning projesidir. Projenin amaç ve hedefleri Milli Eğitim Bakanlığımızın 2023 vizyonu ve 21.yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir.

- Disiplinler arası yaklaşımla projedeki her öğretmenin branşına uygun kazanımlar proje etkinlikleriyle entegre edilerek kalıcı öğrenme hedeflenmiştir.
- Öğrencilerin öğrendikleri web2.0 araçlarıyla ders kazanımlarına uygun oyun, sunum, anket, afiş broşür hazırlayıp kullanarak eğitimde teknolojiyi kullanmaları sağlanmaktadır.
- Teknolojinin amacına uygun faydalı kullanımı ana hedeftir
- Süreçte karşılaşılan sorunları teknolojik araçları kullanarak işbirlikçi yaklaşımla çözüm üretme becerisi kazandırmaktır.

## **ÖNEM**

Teknoloji kullanımı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin eğitimde teknolojiyi kullanma becerilerinin desteklenmesi ve, teknoloji okuryazarlığı konusunda farkındalık oluşması için bu çalışmanın süreci ve sonucunun önemli olduğu düşünülmektedir

## **YÖNTEM**

Proje 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanmış ve altı ay sürmüştür.

- Planlanan çalışmalar Proje tabanlı eğitim yöntemiyle müfredata entegre edilerek, ders içi çalışmalara teknoloji uygulamaları eklenmiştir.
- Her bir öğretmen kendi sınıfından ve proje içindeki öğrencilerle çalışmıştır.
- Öğrenciler yapılacak çalışma hakkında önceden araştırma yaparak fikirlerini paylaşmıştır.
- Ortak fikir çerçevesinde kullanılacak program, ders kazanımlarına entegre edilmiş ve her öğrencinin uzaktan yada yüz yüze eğitimde kullanımı sağlandıktan sonra görüş ve fikirleri alınıp bir sonraki çalışmaya geçilerek süreç tamamlanmıştır
- Her ay yapılan çalışmalar öğretmen ve öğrencilerle değerlendirilmiştir
- Her bir tema farklı web2.0 araçları kullanılarak derslerin daha zevkli ve daha kolay anlaşılır olması sağlanmıştır.

**Tablo 1.** Proje Çalışma Süreci ve Aylık Temalar

PROJE ÇALIŞMA SÜRECİ	AYLIK TEMALAR
<b>Kasım</b>	Proje hazırlık çalışmaları (öğrenci çalışma grupları oluşturma logo, afiş hazırlama , izinler, tanışma toplantıları ,öntest )
<b>Aralık</b>	«Teknoloji Bağımlılığı» konulu kavram haritası hazırlama (mindmeister) «İnsan haklarıyla» ilgili puzzle (jigsawplanet) Ortak slagon oluşturma
<b>Ocak</b>	«Teknoloji okuryazarlığı» konulu sunum hazırlama (prezi) «Çevre bilinci «konulu kişilik testi hazırlama (apester)
<b>Şubat</b>	«Siber zorbalıkla» ilgili afiş hazırlama ve ortak akrostiş şiir oluşturma «E güvenlik «konulu dijital pano hazırlama (linoit)
<b>Mart</b>	«Bilim ve teknoloji» konulu yarışmalı sınav hazırlama (kahoot ve quizziz) Teknoloji konulu şarkı oluşturma
<b>Nisan</b>	Projede yapılan tüm çalışmaların toplandığı sanal sergi (emaze)ve E- book hazırlama (storyjumper)

### ÇALIŞMA GRUBU

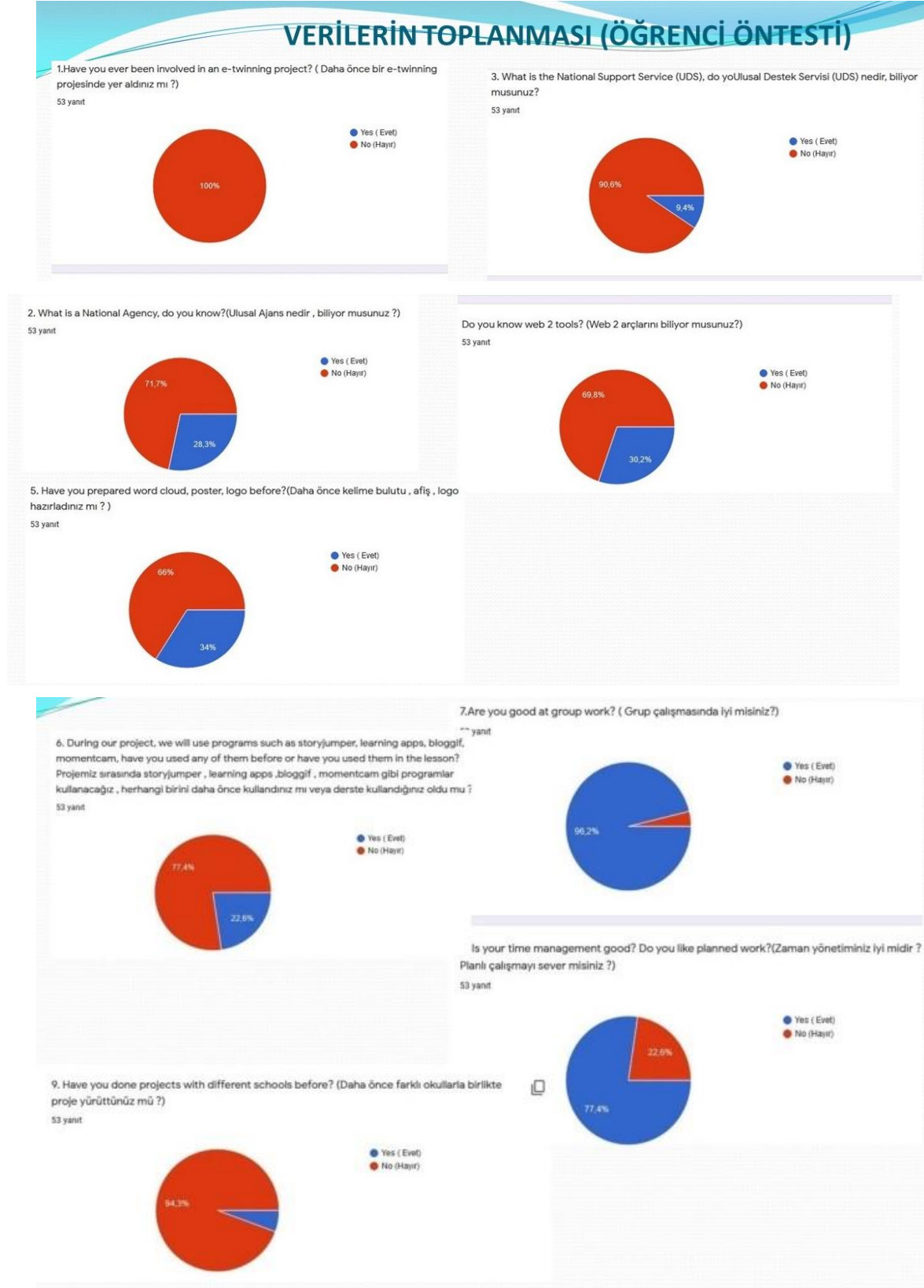
9 Türk (Antalya Batman Muş Aydın İstanbul Rize )1 Romanya ve 1Tunus ‘dan farklı branşlardan lise düzeyi öğretmen ve 53 lise öğrencisiyle yürütülmüştür

### VERİ TOPLAMA ARACI

- Proje öncesi proje hakkında öğrenci ve velilere bilgi verilerek veli izinleri alınmıştır
- Süreçteki gelişmeyi daha iyi görebilmek için proje amaçlarına uygun Ön test ve son test anket soruları hazırlanmıştır.
- Çalışma öncesi .öğrenci ve öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını ölçmek için ön test anketi uygulanmış ve çıkan verilere göre etkinlikler şekillendirilmiştir.
- Proje sonunda da projenin öğretmen ve öğrenciye etkisi yapılan son test anketiyle değerlendirilerek, yorumlanmıştır.
- Projedeki ön test ve son test anketleri Survey monkey programıyla yapılmıştır

## VERİLERİN TOPLANMASI

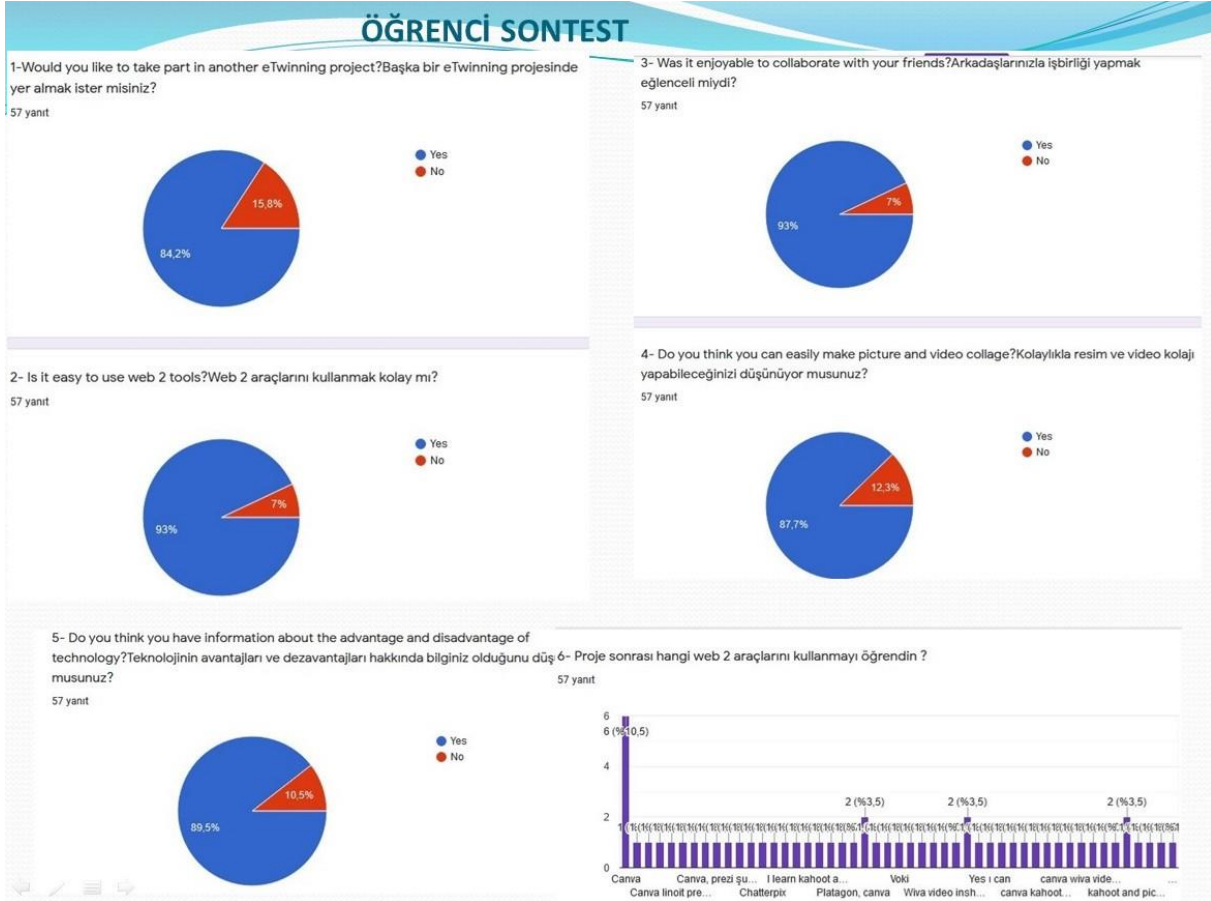
Tablo 2. Öğrenci Ön test Sonuçları



[https://docs.google.com/forms/d/1R1RzUeR6PTPdRap-zVXBYLma-ZSQosq\\_qQGm0b\\_tzTQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1R1RzUeR6PTPdRap-zVXBYLma-ZSQosq_qQGm0b_tzTQ/edit?usp=sharing)

Öğrenci ön test sonuçlarına göre; Öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce proje yapmadıkları ve web2.0 araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bunun yanında zaman yönetimi ve grup çalışmalarında ise kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir.

**Tablo 3.Öğrenci Son test Sonuçları**



[https://docs.google.com/forms/d/1rbBVU7VgDjqPDJar\\_fs0JfKxj8fSjttaqxFiP40tIt0/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1rbBVU7VgDjqPDJar_fs0JfKxj8fSjttaqxFiP40tIt0/edit?usp=sharing)

Öğrenci son test sonuçlarına göre; Öğrencilerin büyük çoğunluğunun proje yapmaktan ve arkadaşlarıyla işbirliği yapmaktan hoşlandıkları görülmektedir. Proje sonrası web2.0 araçlarını derslerde kullanma ve teknolojinin avantaj ve dezavantajları konusunda farkındalık kazandıkları görülmektedir.

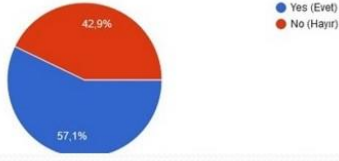
**Tablo 4. Öğretmen Ön test Sonuçları**





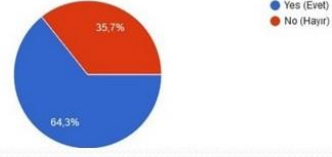
2. Have you carried out a project in collaboration with different schools before? (Daha önce farklı okullarda iş birliği yaparak bir proje yürüttünüz mü ? )

14 yanıt



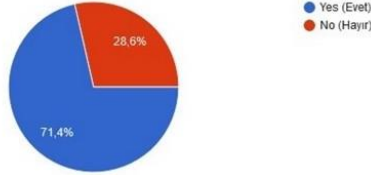
4. Do you use web 2 tools in your lessons(Web 2 araçlarını derslerinizde kullanıyor musunuz ?)

14 yanıt



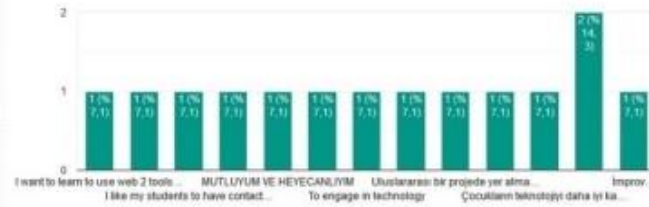
5. Do you think you are integrating technology into education? (Teknolojiyi eğitime entegre ettiğinizi düşünüyor musunuz?)

14 yanıt



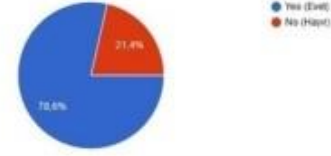
6. It is included in this project. (Bu projede yer almakla ilgili duygularınız nelerdir?)

14 yanıt



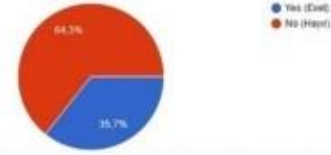
7. Do your students use technology while they are doing their homework? (Öğrencileriniz ödev yaparken teknoloji kullanıyor mu?)

14 yanıt



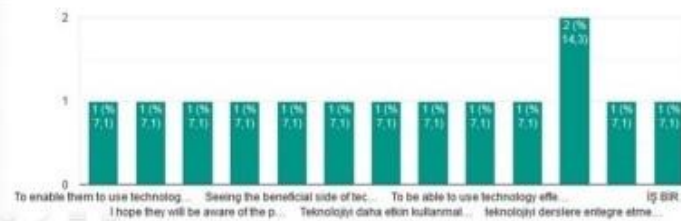
8. Do you think your student spend their time on internet for their improvement? (Sizce öğrencilerinizin internette geçirdiği vakit faydalı mı?)

14 yanıt



9. What do you think your students will learn with the project? (Sizce öğrencileriniz projeye neler öğrenecekler?)

14 yanıt

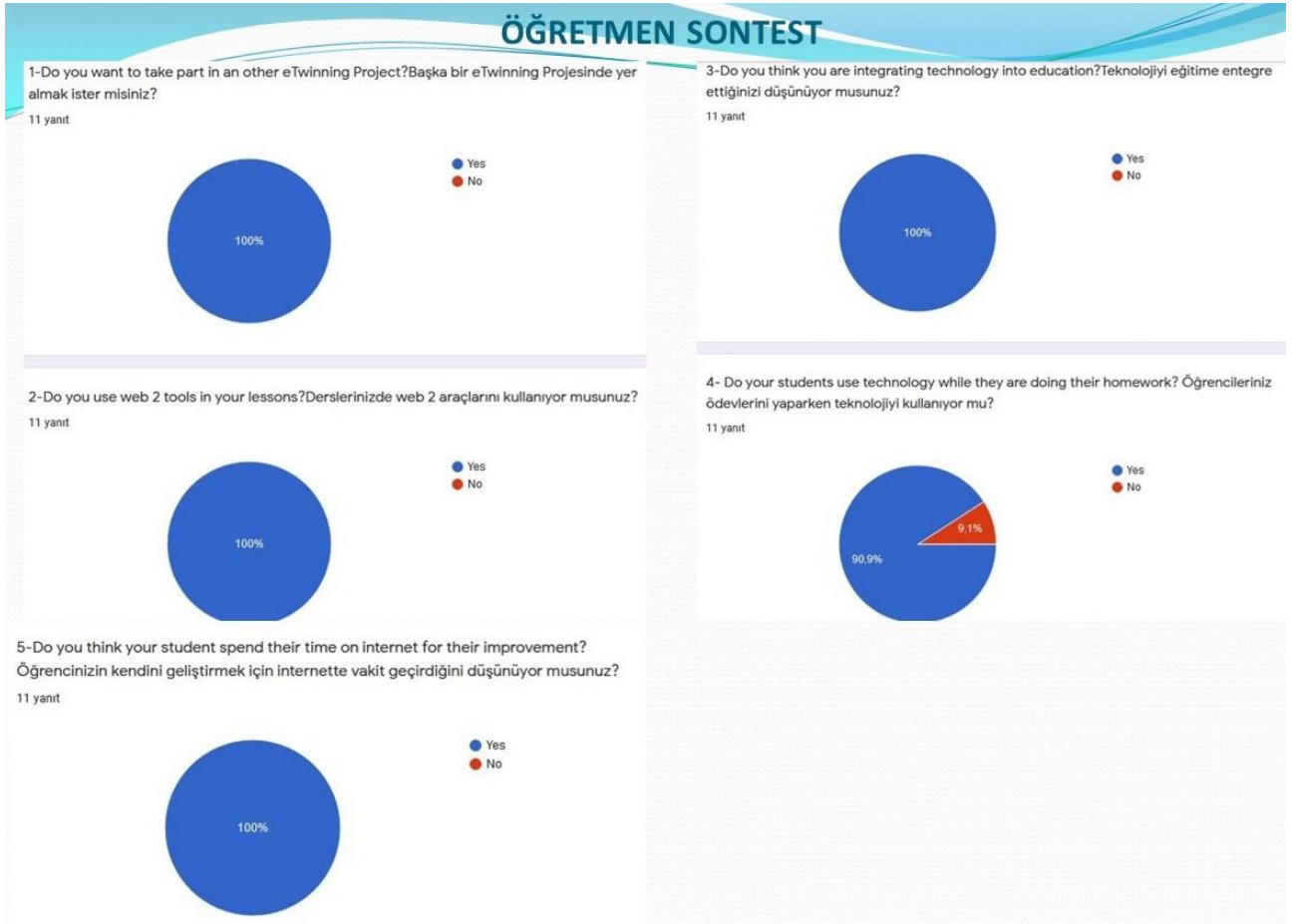


<https://docs.google.com/forms/d/1kNela7N9iErf83LS9kuWt0a0URA0vw7ZZMkXUI8KIVo/edit?usp=sharing>

Öğretmen ön test sonuçlarına göre; Öğretmenlerin bir kısmının farklı okullarla işbirliği içinde proje yaptıkları görülmektedir. Ayrıca web2.0 araçlarının bir kısmını tanıdıkları ve teknolojiyi derslere entegre ettikleri görülmektedir. Öğretmenler proje öncesi öğrencilerinin internette geçirdikleri zamanın faydalı olmadığını ve projeye teknolojiyi daha doğru kullanmayı öğreneceklerini konusunda görüş bildirmişlerdir.



**Tablo 5.Öğretmen Son test Sonuçları**



[https://docs.google.com/forms/d/1z3m8qG21NwCRiKO3wns7V\\_BGewTFtaJGp61rOn41e8s/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1z3m8qG21NwCRiKO3wns7V_BGewTFtaJGp61rOn41e8s/edit?usp=sharing)

Öğretmen son testine göre; Öğretmenlerin tamamının derslerde web2.0 araçlarını kullanmaya başladıkları ve teknolojiyi eğitim müfredatına entegre edebildikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerinin de teknolojiyi derslerde kullanabilme becerilerinin arttığını düşünmektedirler.

Ayrıca öğretmen son test anketinde; proje sonrası öğrencilerinizde nasıl bir gelişme gördünüz? sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar ;

- Motivasyonları arttı. Derslerimiz daha keyifli, teknolojiye ilgileri arttı
- İngilizce becerileri desteklendi
- Farklı derslerde de birçok web 2.0 aracını kullandılar.
- Teknoloji okuryazarı olma farkındalıklarını da geliştirdi
- Teknolojiyi daha etkin kullanmaya başladılar
- Teknolojiyi kullanma konusunda kendilerine güvenleri arttı.

Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

## SONUÇ

- Proje sonuçlarına göre; öğretmen ve öğrencilerin öğrenimlerini zenginleştirmek için derslerde web2.0 araçlarını kullanma becerisi kazandığı ve eğitimde teknolojik ilerlemenin farkında oldukları görülmüştür.
- Öğrenciler özellikle medya okuryazarı siber zorbalık medya dezenformasyonu konularında teknolojiyi bilinçli kullanma ve sanal ortamda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisi kazanmıştır.
- Derslerin daha zevkli olduğu ve öğrencilerin Teknolojiye olan ilgilerinin arttığı ve özgüvenlerinin oluştuğu görülmüştür.
- Öğrenciler Teknolojinin avantaj ve dezavantajlarını öğrenerek Z kuşağı olarak teknolojiyi ne kadar doğru kullanabildiklerini sorgulayıp, Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı yetkinliği kazanmışlardır.
- Proje süreci boyunca öğrencilerin, yaratıcı düşünme problem çözme araştırma sorgulama iletişim kurma bilgiyi keşfetme gibi becerileri artmıştır.
- Projenin uluslararası olması sebebiyle ortak dil İngilizce kullanılması öğrencilerin yabancı dil becerilerini desteklemiştir.
- Proje sonucuna göre öğretmen ve öğrenciler açısından eğitim ortamında teknolojinin kullanımı sınıf yönetimini kolaylaştırmış ve öğretim teknolojilerinin önemi fark edilmiştir.
- Ayrıca velilerden gelen olumlu geri dönütlerle de projenin öğretmen öğrenci ve veli açısından önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür.
- Projedeki her okul kendi bünyesindeki farklı branşlarla da işbirliği içine girmiş ve süreç geniş kitlelerce de gözlenmiştir.
- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Z kuşağı gençlerinin teknoloji okuryazarlığı ve öğretmenlerin eğitim yönetiminde teknolojik gelişmeleri takip etmelerinin önemi konularında başka projelere ışık tutacak niteliktedir.

## ÖNERİLER

- Z kuşağı gençleri için Teknoloji okuryazarlığı konusunda müfredata dersler konulmalıdır.
- Z kuşağı gençlerinin teknolojiyi derslerde kullanması teşvik edilmelidir.
- Proje tabanlı eğitime her kademedede ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenlere yönelik Web2.0 araçlarının kullanımı konusunda hizmetçi eğitimler artırılmalıdır.
- Bu projenin teknoloji okuryazarlığı konulu akademik çalışmalara dönüştürülebilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

**Altunbay M. ve Bıçak N.** (2018). *The Use Of Technology Based Applications Suitable For "Generation Z" Individuals In Turkish Education Courses*, Zeitschrift für die welt der türken / journal of world oturks, cilt:10 sayı,1.

- Arabacı İ Bakır ve Polat M.**(2013). *Dijital Yerliler Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi* ,Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:12, Sayı:47 .
- Bayhan V.**(2020).*Z Kuşağı Lise Gençlerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Deneyimleri* ,İlahiyat akademi (Dergi Park),Cilt , Sayı 12 .
- Durak H ve Seferoğlu S.**(2017 ).*Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir İnceleme*, Eğitim Teknolojileri Okumaları The Turkish Online Journal of Educational Technology, Sakarya Üniversitesi,1. Basım Ankara.
- Erten P.** (2019). *Z kuşağının Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları* ,Gümüşhane Üniversitesi SBS ,Elektronik Dergisi, Cilt 10, Sayı 1.
- Güneş M ve Buluç B.** (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları* Arasındaki İlişki, Türk Bilim Araştırma Vakfı, Cilt:10, Sayı:1, Ankara.
- Süer S ,Sezgin K, Oral B.**(2017). *Z Kuşağındaki Öğrencilerin İnternete İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması* ,Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 6 ,Sayı 12.
- Yılmaz H.**(2012).*Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi* (şişli endüstri meslek lisesi örneği ) Yüksek lisans tezi, İstanbul Bahçeşehir Ü, FBE.
- Yılmaz İ.**(2006). *Eğitim Fakültesinde Eğitim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa, Celal Bayar Ü, SBE

---

# ORTAOKULLARDA PSİKOLOJİK HİZMETLERİN (ETKİNİN) ETKİNLİĞİNİN VE PSİKOLOJİK HİZMETLERDE PEDAGOJİK ETKİ YÖNTEMLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ

---

*Ummu Suleymanova*<sup>31</sup>

## ÖZET

Psikolojik bilgi ihtiyacının hissedilmediği hiçbir insan faaliyet alanı yoktur. Bu nedenle, günümüzde dünya çapındaki tüm faaliyetlerde insan ilişkilerinin etkinliği, psikolojik bilginin uygulanmasında görülmektedir. İnsanla ilgili temel bilimlerden biri olan psikoloji, insana hizmeti ön plana çıkarmıştır.

Pandeminin yarattığı psikolojik şokların, stresin ve insanların sosyo-psikolojik rehabilitasyona ihtiyaç duyduğu bir dönemde öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyacı var. Psikolojik hizmetler olmadan genç neslin yetiştirilmesinde istenilen başarıyı elde edemeyiz.

Okulların günlük faaliyetlerinde her zaman sorunlar vardır. Okulda psikolojik hizmetlerin en önemli görevi olan öğretmen, öğrenci ve velilere psikolojik destek verilmesi en önemli konulardan bir tanesidir. Öğrencinin dikkatli ve çok duyarlı olması için ya bu ya da belirsiz zamir kullanılmalıdır Bu tür psikolojik etkiler çoktur.

Psikolojik hizmetlerin pratik yönüne gelince, okulda psikolojik hizmetlerin gerçek anlamda sunulması en çok dikkat çeken yönüdür. Okulda psikolojik hizmetin perspektif yönü, her öğrencinin gelişimi, toplumda yaratıcı yaşam için psikolojik hazırlığının oluşumudur. Bir kişi bir sorunu çözmeyi düşündüğünde, bir takım zihinsel duygular ortaya çıkar. Şüphe, sürpriz, güven, anlayış, yenilik ve şaşkınlık duyguları zihinsel duygular olarak kabul edilir. Bir kişinin zihinsel aktivitesi sırasında ortaya çıkan bu duygular, onu daha geniş ölçekte araştırmaya, nesnel dünyanın yasalarını keşfetmeye ve nesnelere ve olaylar arasında daha az farkedilen bağlantıları keşfetmeye motive eder.

Platon ve Aristoteles'e göre, herhangi bir felsefenin başlangıcı bir sürprizdir.

**Anahtar kelimeler:** Psikolojik hizmet, Güven, Öğrenci, Eğitim, Yöntem

## IMPROVEMENT OF THE EFFICIENCY OF PSYCHOLOGICAL SERVICES (EFFECT) IN SECONDARY SCHOOLS AND METHODS OF PEDAGOGICAL IMPACT IN PSYCHOLOGICAL SERVICES

### ABSTRACT

**Keywords:**

---

<sup>31</sup> Azerbaycan Cumhuriyeti, Şeki İlçesi, Süleymanova Ümmü İsmail Gızı Şeki Şehri Orta Öğretim Okulu Ve Lise № 14, Şeki Stem Koordinatörü, asimansuleymanov090@gmail.com

## GİRİŞ

Psikolojik bilgi ihtiyacının hissedilmediği hiçbir insan faaliyet alanı yoktur. Bu nedenle, günümüzde dünya çapındaki tüm faaliyetlerde insan ilişkilerinin etkinliği, psikolojik bilginin uygulanmasında görülmektedir. İnsanla ilgili temel bilimlerden biri olan psikoloji, insana hizmeti ön plana çıkarmıştır. Bazen büyük bir işletmede, ilk bakışta her şey yerli yerindeyken sonuç yetersiz olur, emek verimliliği düşer, ilişkiler bozulur ve işçilerin işden ayrılmaları toplu olarak başlar. Bu gibi durumlarda psikolojik çalışma yapılması, bir psikoloğun müdahalesi gerekir ve yaptığı çalışmalar etkili sonuçlar verir.

Pandeminin yarattığı psikolojik şokların, stresin ve insanların sosyo-psikolojik rehabilitasyona ihtiyaç duyduğu bir dönemde öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyacı var.

Okuldaki psikolojik hizmet de aynı zorunluluktan doğmuştur. Modern zamanlarda, okullar görevlerini yerine getirmek için çok fazla psikolojik yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin öğrenmeye, öğretmen-öğrenci ilişkilerine, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-veli ilişkilerine yönelik tutumları hakkında sıklıkla şahid oluyoruz. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin çeşitliliği, yetiştirilmesi zor çocukların özellikleri, öğretmenin onları derinlemesine incelemesini ve her birine ayrı ayrı yaklaşmasını gerektirir. Psikolojik hizmetler olmadan genç neslin yetiştirilmesinde istenilen başarıyı elde edemeyiz.

## YÖNTEM

Okulların günlük faaliyetlerinde her zaman sorunlar vardır. Okulda psikolojik hizmetlerin en önemli görevi olan öğretmen, öğrenci ve velilere psikolojik destek verilmesi en önemli konulardan bir tanesidir.

Okuldaki psikolojik hizmet faaliyetinin perspektif yönü, her öğrencinin gelişim yönü, yaratıcı yaşam için psikolojik hazırlık oluşumu, bu oluşumun uygulanmasıdır. Okullarda psikolojik hizmetler sadece psikologlar tarafından değil, öğretmenler tarafından da sağlanmalıdır.

Psikologların ve öğretmenlerin öğrencilerde dikkat etmesi gereken unsurlar aşağıda gösterildiği gibidir:

- Öğrencilerin ana faaliyet türünde keskin bir değişiklikle sonuçlanan okula kayıt dönemi,
- Ergenliğin başlangıcı
- Diğer geçiş aşamaları,

Yukarıda belirtilen hususlar okul psikologları tarafından izlenir. Öğretmenlere ve öğrencilerle beraber, velilerle danışmanlık hizmeti de önemlidir. Psikolog, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme kapasitesinin yükseltilmesi, okuma motivasyonunun olmaması, öğretmen ve sınıf arasındaki çatışma ve öğrencilerin eğilim ve yeteneklerinin belirlenmesi konularında tavsiyelerde bulunur. Velilerin bu süreçlere aktif katılımı, okul dışında da paralel olarak yürütülmektedir.

## BULGULAR, TARTIŞMA

Modern eğitim teorisi, yüzyılın psikolojik kazanımlarına ve eğitim problemlerinin kişilik kavramına dayanmaktadır. Psikolog, sınıf öğretmeni aracılığıyla öğrencilerin hem zihinsel hem de kişisel yeteneklerini belirler. Başka bir deyişle, tanı çalışmaları (özel testler, müzakereler) yapılarak öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi bozulması, çocuğun okula hazır olup olmadığı, öğrencilerin bir sınıftan diğerine geçmeye hazır olup olmadığı, hobileri sınıfla işbirliği içinde öğretmen ve diğer öğretmenlerle birlikte belirlenir. Bu makaleyi yıllarca süren çalışmalarımın pedagojik ve psikolojik deneyimine dayanarak yazıyorum. Yıllar içinde, hem geleneksel hem de aktif öğretim yöntemlerinde daha az doğrudan etkileme yöntemlerini kullanarak dolaylı pedagojik yöntemlerin yaygın kullanımına öncelik verdim. Doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri hakkında kısaca bilgi vermek gerekirse - utandırmak, tehdit etmek, alay etmek, öğrenciyi okuldan atmak vb. Dolaylı öğrenme, her öğrencinin bir birey olduğu ve özel ilgi gösterildiği, herkese uyan tek bir öğrenme yaklaşımını ifade eder. Bu açıdan, öğretimde özel pedagojik beceriler gerektiren dolaylı yöntemlerin uygulama metodolojisinde yeni yönler ortaya çıkmaktadır.

Pedagojik deneyimlerimde, teknikleri kullanarak yetiştirme ve psikolojik etkilemeye çalışma sürecinde, öğretmenin sınıfın gelişim ve yetiştirme düzeyinin yanı sıra sınıfın özelliklerini de dikkate alması gerektiğine tanık oldum: durum, bilgi düzeyi, ihtiyaçlar ve ilgi alanları.

Bu durumda öğrencilerin yaşamlarında kendini gösteren ve kişiliklerini şekillendiren boşanma, doğum, ölüm, yeniden evlenme veya göç sonucu medeni durumlarında meydana gelen değişiklikleri dikkate almak gerekir. Çünkü bu faktör öğrenci üzerindeki psikolojik etkinin etkinliğini arttırmaya hizmet etmektedir.

Kaynaştırma öğrencileri üzerindeki psikolojik etkinin bir başka yöntemi de onları ilginç etkinliklere dahil etmektir. İlginc etkinlikler, bir öğrencinin boş zamanını anlamlı bir şekilde düzenlemenin en etkili yoludur. İlginc etkinlikler, yalnızca boş zamanların organizasyonunu değil, aynı zamanda ders sırasındaki öğretimin kalitesini de geliştirir.

Bazen öğretmenin farklı yöntemler kullanmasına rağmen öğrencinin öğrenme etkinliğini arttıramadığı görülmektedir. Bu özellikle ebeveynlerden birinin ölümü veya boşanmasından sonra geçerlidir. Uzun müddet nazaratsız və qayğıdan kənar qalan bu uşaqlarda özünəməxsus psixi vəziyyətlər müşahidə olunur. Bu durumda, eğitimde başarıyı organize etmek için özel yöntemler kullanmak gerekir. Örneğin bireysel görüşmeler, veliler ve branş öğretmenleri ile toplantılar düzenlenmektedir. Bu süreç, öğrenci derslere tamamen dahil olana ve sınıf arkadaşlarıyla normal bir ilişki kurana kadar gerçekleştirilir.

Kendi deneyimlerime dayanarak size bir hikaye anlatmak istiyorum: Bir öğrencim gördüğü bir rüya nedeniyle derslere katılamadı ve öğretiminde ustalaşmakta diğer öğrencilerin gerisinde kaldı. Bu durum bir öğrenci olduğu kadar bir öğretmen olarak da beni çok kötü etkiledi. Öğrencim çok çalıştı, bu yüzden nasıl yardım edeceğimi düşündüm. Onunla bireysel olarak ilgilenmeye karar verdim. Karşılıklı kararlılığımız sonucunda çok güzel

bir sonuca ulaştık. Şimdilerde Öğrencim zaten lisansı kazanmış ve üniversitede kararlılığını göstermektedir. Bir öğretmen için bundan daha büyük bir neşe ve başarı yoktur.

Öğretmenin davranışıyla öğrenciye eksikliklerini bildirir, ancak cezayı erteler. Bekleme süresi uzadıkça öğrenci önce şaşırır, sonra yavaş yavaş heyecanlanır, kaygılanır ve kaygılanır. Eylemlerini analiz edip değerlendirirken, genellikle pişmanlık duyar ve öğretmenden özür diler. Bu durumda cezaya gerek yoktur. Psikolojik etkinin etkinliği aşikardır.

Öğrencinin dikkatli ve çok duyarlı olması için ya bu ya da belirsiz zamir kullanılmalıdır. Böylece öğretmen tatminsiz hisseder. Tecrübelerime göre, bir öğretmen, bir öğrencinin yanlış bir şey yaptığını hissetse bile, kendini tutması ve yüz ifadeleri kullanması gerektiği sonucuna vardım. İlerleyen derslerde konuyla ilgili eğitici sohbetlerin yapılması da öğrencilerin morallerini bozmadan olumlu yönde etkiler. Öğretmen konuşmayı, sorunu olan öğrencinin konuşmanın kendisine ait olduğunu hissedeceği şekilde kurabilmelidir.

Bu tür psikolojik etkiler çoktur. Ancak bu yöntemlerin etkinliğini artırmak ve yüksek sonuçlar elde etmek için doğru seçimi ve uygulanması, eğitim sürecini ve psikolojik hizmetleri optimize etmek, olumsuz demografik özellikleri etkisiz hale getirmek, düzeltmek ve ortadan kaldırmak için büyük önem taşımaktadır. Pedagojik ve yaş psikolojisinin ana yönlerinden biri olarak gelişen okul psikolojisi, bu alanların bir tür bütünlük birliği oluşturur. Bu nedenle, okula psikolojik hizmetlerin üç önemli alanı vardır: psikolojik bilginin modern okul koşullarında profesyonel olarak uygulanmasının yollarını, araçlarını ve yöntemlerini oluşturmak için öğrencilerde zihinsel gelişim ve kişilik oluşumu yasalarını incelemek (bilimsel yön); müfredatın derlenmesi, ders kitaplarının hazırlanması, didaktik ve metodik materyallerin psikolojik temellerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin psikolojik eğitimi vb. tüm eğitim ve öğretim sürecini alanları dahil ederek psikolojik olarak sağlamak (uygulama boyutu); psikologların okulda doğrudan çalışması (pratik yön).

Bu yönlerin birliği, okula psikolojik hizmetlerin konusudur. Kuşkusuz, bu alanların her birinin, psikolojik hizmetlerin etkinliğinin imkansız olduğu kendi amaç ve hedefleri vardır.

İlk yön, doğrudan alanda çalışan araştırmacılarla ilgilidir. Bu alandaki araştırmalar, şu veya bu psikolojik yasaları ve mekanizmaları ortaya çıkarırken doğrudan okulda çalışan psikologların ve okul öğretmenlerinin faaliyetlerini dikkate alacak şekilde yapılmalıdır. Elde edilen bilimsel sonuçlar, belirli okul koşullarına, belirli bir çocukta kişilik oluşumuna hizmet edebilecek şekilde olmalıdır.

Psikolojik hizmetlerin okula uygulanması, psikolojik bilginin müfredat, ders kitapları, didaktik ve metodolojik materyallerin hazırlanmasında yeterince kullanılmasını gerektirir. Bu yönü göz önüne alındığında, psikologların bu alanlara doğrudan katılımı her zaman etkilidir.

Psikolojik hizmetlerin pratik yönüne gelince, okulda psikolojik hizmetlerin gerçek anlamda sunulması en çok dikkat çeken yönüdür. Bu okul hizmeti alanı doğrudan okul psikologları tarafından sağlanmalıdır. Bu durumda, belirli sorunları çözmek için bireysel öğrenciler, sınıf arkadaşları, öğretmenler ve veliler ile birlikte çalışmak zorundadırlar.

## SONUÇ, ÖNERİLER

Okuldaki psikolojik hizmetlerin sorumlulukları tam olarak nedir? Bu sorumluluklar ağırlıklı olarak okulda psikolojik hizmetler ile ilgili düzenlemelere yansımaktadır. Bu sorumluluklar aşağıdaki gibi karakterize edilebilir.

Okuldaki psikolojik hizmetin temel görevi, öğrencilerin eğitim ve öğretim alanındaki zorlukları, kişisel ve entelektüel gelişimlerdeki eksiklikleri ortadan kaldırmak, böylece eğitim alanındaki okul çalışmalarının etkinliğini artırmak, öğretime yardımcı olmaktır.

Okulun psikolojik hizmetinin asıl yönü, günümüzün bunlarla ilgili sorunlarını ve öğrencilerin eğitim ve öğretimdeki diğer zorlukları, davranışlarını, iletişimlerini, kişilik oluşumundaki kusurları çözmeyi amaçlamaktadır. Okulun günlük yaşamında her zaman bir takım sorunlar yaşanmakta ve günümüzde okulda psikolojik hizmetlerin önemli bir görevi olan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere özel yardım sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulda psikolojik hizmetin perspektif yönü, her öğrencinin gelişimi, toplumda yaratıcı yaşam için psikolojik hazırlığının oluşumudur. Bu duygular, bilimsel araştırmalar sırasında ve çeşitli sanat türlerindeki yaratıcı etkinlikler sırasında öğrenme sürecinde ortaya çıkar. Zihinsel duygular, insanın zihinsel ve bilişsel etkinliği sürecinde ortaya çıkar ve onun aracılığıyla yaratılır. İnsanın doğanın gizemlerinin farkına varma girişimi, bilgi edinme eğilimi, şu ya da bu teorik ve pratik sorunun çözümüyle bağlantılı çeşitli duyguları uyandırır.

Bir kişi bir sorunu çözmeyi düşündüğünde, bir takım zihinsel duygular ortaya çıkar. Şüphe, sürpriz, güven, anlayış, yenilik ve şaşkınlık duyguları zihinsel duygular olarak kabul edilir. Bir kişinin zihinsel aktivitesi sırasında ortaya çıkan bu duygular, onu daha geniş ölçekte araştırmaya, nesnel dünyanın yasalarını keşfetmeye ve nesnelere ve olaylar arasında daha az farkedilen bağlantıları keşfetmeye motive eder.

Platon ve Aristoteles'e göre, herhangi bir felsefenin başlangıcı bir sürprizdir.

## KAYNAKÇA

Okuduğum çok sayıda pedagojik literatür ve kişisel pedagojik deneyim



### ÖZET

Okul birliği, geometrik şekillerden oluşan bir üçgen ile karakterize edilebilir. Üçgenin bir tarafında öğrenci, diğer tarafında öğretmen ve diğer tarafında ebeveyn bulunur. Velilerle doğru iletişim, onlarla düzenli iletişim, öğrencilerin okula karşı ilgi ve sorumluluklarının artmasına neden olur ve bu da eğitimin kalitesini doğrudan etkiler.

Genç nesil eğitimi, okumalı, bilgili ve okuryazar olmalıdır. Bu bizim başarılı geleceğimiz anlamına gelir. Başarılı bir geleceğin yaratıcısı bir öğretmendir. Öğretmen, öğrenciyi bir birey olarak yetiştirmelidir. En iyi öğretmen yardımcısı bir ebeveynidir. Öğrenci öğrenmesinin kalitesini artırmada temel faktör öğretmen-veli, okul-veli işbirliğidir.

Genç neslin kapsamlı gelişimi, yüksek ahlaki niteliklerin oluşumu, içlerinde bilimsel bakış, modern eğitim sürecinin karşı karşıya olduğu önemli görevlerden biridir. Her eğitim kurumu bu sorumlulukları gereği gibi yerine getirmelidir. Bu açıdan eğitim kurumunun bir toplum oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü her okulun kapsamlı bir ilim sahibi, ilerici bir bakış açısına, milli ve evrensel ahlaka, maneviyata, kültürel değere sahip bir insan yetiştirmek ve toplumumuza layık bir vatandaş yetiştirmek gibi yüce bir amacı vardır.

Okulun eğitsel işlevi arttıkça eğitim amaçlı eğitim ölçütleri de artmaktadır. Bu sürecin organizasyonu, eğitimci ve eğitimcinin özelliklerini, karşılıklı ilişkilerini, eğitimin amaç ve hedeflerini dikkate almalıdır. Yetiştirme sürecini doğru yönetebilmek için bireyin ihtiyaçları, ilgi ve eğilimleri, dünya görüşü, fikir ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu durum eğitim kurumuna ve eğitim çalışmalarını organize eden okul personeline büyük sorumluluk yüklemektedir.

**Anahtar kelimeler:** : Öğrenci, öğretmen, veli, eğitim kalitesi, öğretmen-aile işbirliği, okul-aile işbirliği..

### TEACHER-STUDENT-PARENT

### ABSTRACT

The school contingent can be characterized by a triangle of geometric figures. The student stands on one side of the triangle, the teacher on the other, and the parent on the other. Proper communication with parents, regular contact with them leads to an increase in students' interest and responsibility for school, which directly affects the quality of education.

The younger generation must be educated, read, learned and literate. This means our successful future. The creator of a successful future is a teacher. The teacher must cultivate the

---

<sup>32</sup> Müəllimi, Tovuz Rayonu, N. Tusi Adına Məktəb-Lisey, vcs.umid@gmail.com

student as an individual. The best teacher's assistant is a parent. The main factor in improving the quality of student learning is the teacher-parent, school-parent cooperation.

The comprehensive development of the young generation, the formation of high moral qualities, scientific outlook in them is one of the important tasks facing the modern educational process. Every educational institution must fulfill these responsibilities properly. From this point of view, it is not wrong to say that an educational institution forms a society. Because every school has a lofty goal, such as the formation of a person who has a comprehensive knowledge, progressive outlook, national and universal morality, spirituality, cultural values and to cultivate a worthy citizen for our society.

As the educational function of the school increases, so does the educational criterion for educational purposes. The organization of this process should take into account the characteristics of the educator and the educator, their mutual relations, the goals and objectives of education. In order to properly manage the process of upbringing, the needs, interests and tendencies, worldview, ideas and abilities of the individual must be taken into account. This puts a great responsibility on the educational institution and the school staff, which organizes the educational work.

**Keywords:** Student, teacher, parent, quality of education, teacher-family cooperation, school-family cooperation.

## GİRİŞ

Bugün kamuoyunda okul hakkında farklı görüşler var. İyi ve kötü okul, güçlü ve zayıf öğretmen kavramları her durumda modern eğitim seviyemizin bir göstergesi olarak hareket eder. Günümüzde öğretmen itibarı, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okula saygı söz konusu olduğunda olumsuz yönler daha fazla endişe vericidir. İnsanı besleyen ve şekillendiren ilk ocak, aileden sonra okul ve pedagojik ortamdır. Bağımsız beğeni, bireysel inançlar, gerçek yurttaşlık samimiyeti, çevreye uyum sağlama eğilimi, sürekli tetikte olma, kısacası bütün kişilik sorununun çözümü okula, eğitim sistemine bağlıdır.

Bir öğretmen sadece bilgisini değil, hayatını da öğrencileri arasında paylaşır. Modern anlamda sadece öğretmekle kalmaz, aynı zamanda besler, eğitir, şekillendirir ve her genci insan ve toplumla tanıştırır. Öğrencilerin entelektüel aktivitelerini sağlar, bağımsız çalışmalarını ilgilendirir, düşündürücü sorular üzerinde çalışır, konuyu modern yaşamla ilişkilendirir, her dersin eğitimsel doğasına, çocukların manevi dünyasını zenginleştirmeye özel önem verir.

## ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma aşamaları arasında esneklik, ilişki ve etkileşim kavramları ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmanın örneklem seçiminde, araştırma deseni çerçevesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilerek, amaca yönelik daha fazla ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için araştırmacı üçgenlemesi ile beraber uzman incelemesine yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilişinin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir.

## **Öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ilişkilerinin analizi**

Öğretmenlik en iddialı mesleklerden biridir. Çünkü burada öğretmek için bir iddia var. Kime, neyi, nasıl öğreteceğimizi, başkasının çocuğunu kendi çocuğunuz gibi nasıl yetiştireceğinizi konuşuyoruz. Ancak ne yazık ki günümüzde öğretmenin kişiliğine yeterince saygı duyan bir öğrenci veya veli bulmak çok nadirdir [8].

Veli-öğrenci-öğretmen üçgeni eğitimde hayati bir rol oynamaktadır. Her birinin rolünün aynı olduğu ve birbiriyle bağlantılı olduğu bir eşkenar üçgendir. Çocuklar çok küçük yaştan itibaren bilgi ve gerçekleri özümserler. Çocuğun sağlıklı gelişimi için elverişli bir ortama da ihtiyaç vardır. Ebeveynler, çocukların ilk öğretmenleridir ve hayat dersleri verirler. Ebeveynler, çocukları için uygun olduğunu düşündükleri doğru ortamı sağlarlar. Anne babalar çocuklarının rol modelidir. Ama sonra, çocukların okula gönderildiği bir zaman gelir. Orada ikinci öğretmenleriyle tanışır. Ancak, çocuklar okula başladığında ebeveynlerin rolü bitmez. Öğretmenlerle düzenli etkileşim, çocuğun büyümesine ve onun tam bir birey olmasına yardımcı olacaktır.

Sovyet döneminde oluşan klasik öğretmen kavramı şimdiden değişti. Artık öğretmeni uzaktan görür gibi saklanmaya çalışan öğrencilerle karşılaşmak imkansız. O zaman, öğretmenin kişiliğine yaklaşım farklıydı. Şimdi ebeveynler çocuğumun benim için çok değerli olduğunu, şımartıldığını, evde ona bakmamız gerektiğini ve okuldaki öğretmenlerinin "kapislerini" karşılması gerektiğini söylüyor. Böyle düşünen bir çocuktan ne beklersiniz? Farklı yöntemlerle okumak istemeyen öğrencinin dikkatini çekmeye çalışır, ancak sonuç alınmazsa öğrenciyi uyarmaz bile [11].

Öğretmen, öğrencinin hatasını, çocuğun derse olan ilgisini ve öğretmene olan saygısını azaltmayacak şekilde iletmelidir. Azarlama yöntemlerini kullanırken, öğretmenler çocuğu kırmaya değil, eğitime ve davranışa karşı tutumunu değiştirmeye teşvik etmelidir. Okullarımızdaki bu sorunların temel nedeni öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ilişkilerinin düşük olması, öğretmenlerin pedagojik cehaletleridir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi üzerlerinde çalışmaları ve Sovyet dönemi geleneklerinden uzaklaşmaları gerekiyor.

Veliler de öğretmen-öğrenci ilişkilerinde hata yaparlar. İyi niyetli ebeveynler bile onlarca yıldır aklımızda kalan bir şey söyleyebilir veya yapabilir. Ebeveynlerin bu yaklaşımı yanlıştır ve düzeltilmelidir. Okul-aile ilişkisi güçlendirilmelidir. Bir öğretmenin okuldaki prestijinin artması öğretmenin kişiliğine bağlıdır [12].

Azerbaycan okullarında "öğretmen-öğrenci-veli" üçgeninin rolünü artırmak için çeşitli projeler uygulanmaktadır. Böylece "öğretmen-öğrenci-veli" üçgeninin rolünü artırmak için "Okul Arkadaşı" projesi Azerbaycan eğitiminde temel devrim niteliğindeki yeniliklerden biridir [9].

Şu anda 70 ortaokulda (226 okul pandemiden etkileniyor) "Okul Arkadaşı" projesi uygulanıyor. Proje toplamda yaklaşık 400.000 öğrenciyi kapsamaktadır. Projede toplam 400 kişi çalışıyor.

Bu tür projelerin dünyanın birçok ülkesinde çeşitli isimler altında başarıyla test edildiğini belirtmek gerekir. Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Türkiye ve Gürcistan gibi ülkelerde okullar "öğrenci dostu"dur. Bu hizmetin farklı isimleri olsa da amacı her yerde aynıdır. Buradaki temel amaç, okul-öğrenci-veli üçgeninin kenarları arasında yatay bir iletişim kurmak ve hedef öğrencinin uyumlu kendini gerçekleştirme için fırsatlar yaratmaktır. "Okul arkadaşı"nın temel görevi öğrencinin güvenliğini korumak, acil durumlarda öğretmen ve öğrencilere ilk yardım sağlamaktır. Bu çok iyi bir girişim. Bu nedenle öncelikle okullardaki disiplin sorunu çözülür. Okullarda da öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu bir hava var.

### **Öğretmenlerin Ebeveynlere Yardımcı Olabileceği En İyi Yollar**

**İletişim** - Bir öğretmen veli ile düzenli olarak iletişim kurmalıdır. Ebeveynle etkileşime geçmek için belirli bir ebeveyn-öğretmen gününü beklememelisiniz. Bir öğretmen herhangi bir davranışsal sorun veya akademik bir sorun fark ederse, bunu derhal veliye bildirmelidir. Ebeveynlerle en başından itibaren sağlıklı bir iletişim kurmak, çocukla da iyi bir bağ kurulmasını sağlar (Acat, 2009).

**Okul iletişimini takip etmek** – Velinin sadece öğretmenle değil, okulla da iletişim kurduğunu unutmayın. Bu nedenle bir öğretmen, çocuğun bütünsel gelişimi için okuldaki diğer kişilerle bağlantı kurmada velilere yardımcı olmalıdır. Sadece bilgi vermek için iletişim kurmayın. Ebeveyn ve çocukla birlikte sizin de sonunda çocuğunuza yardımcı olabilecek bir çözüm bulmada başarılı olduğunuzdan emin olun (Aslanargün, 2007).

**Uygun İletişim Araçlarını Seçin** – Bir öğretmen olarak her ebeveyn ile uygun iletişim kanalını kullanmalısınız. Hepsini aynı şekilde cevap vermeyecek. Bazıları e-postalarda aktif olabilirken, diğerleri telefonlarda hızlı yanıt verebilir (Beydoğan, 2006). Bazıları hala bir gelenek mektubu isteyebilir veya sizinle şahsen tanışmak için zaman isteyebilir. Ebeveynin ruhunu anlamaya çalışın ve tam olarak iletişim kurun.

### **Ebeveynlerin Öğretmenlere Yardımcı Olması İçin En İyi Yollar.**

**Dahil Olun** – Öğretmenlere, bir ebeveyn olarak çocuğunuzun eğitimine dahil olduğunuzu bildirin. Öğretmenle olumlu bir ilişki kurarak başlayın. Kritik sorunları anlamanız ve mükemmel bir bilgi tüketicisi olmanız gerekir (Saraçoğlu, 2002). Bir ebeveyn olarak, öğretmenin talimatlarını özümseyebilmek ve aynı zamanda uygulayabilmek için çocuğunuzun öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olmalısınız.

**Kendinizi Eğitin** - Evet, birçok derece ve sertifika ile eğitim alabilirsiniz, ancak zaman değişti. Kendinizi eğitimdeki güncel eğilimler ve çocuğunuzun okulunda öğretilen en son gelişmeler konusunda eğitmeniz gerekir (Saraçoğlu, 2002). Çocuğun öğrenme sürecine katkıda bulunabilmeniz için en son öğrenme ve öğretme metodolojilerini takip edin.

**Arkadaş olun** - Çocuğunuzun öğretmeninin en iyi arkadaşı olmanıza gerek yok. Ancak iyi bir destekleyici arkadaş olabilirsiniz. Bir öğretmenin iniş çıkışları olabileceği gibi hatırlayın. Olgun bir yetişkin olarak, çocuğunuzun kariyer yolu için bir plan geliştirebilmesi için çocuğunuzun ilgi alanlarını, zayıf ve güçlü yanlarını paylaşmanız gerekir (Saraçoğlu, 2002).

### **Öğretmenlerin Çocuklara Yardım Edebileceği En İyi Yollar**

**İletişim kurun** - Öğrencilerinizle, sizinle rahat olmalarına yardımcı olacak şekilde iletişim kurun. Öğrencilerinize düşüncelerini ve fikirlerini özgürce paylaşabilmeleri için alan verin. Bir öğretmen olarak, utangaç ve içine kapanık öğrencileri tanımlayabilmelisiniz (Yaşar, 2010). Onları sınıfta sağlıklı tartışmalara dahil etmeye çalışın.

**Öğrencilerinizi bağımsız çalışmaya teşvik edin** – Bir öğretmen olarak onlar için bir şeyler açıklayabilir ve toplamları hesaplayabilirsiniz, ancak daha büyük çocukların sorunları kendi başlarına analiz etmeleri ve çözmeleri için alan bırakmalısınız (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Onları okul kütüphanesini ziyaret etmeye ve kitap okuma alışkanlığını kazanmaya teşvik edin. Sizden yardım almadan önce sorunu kendi başlarına çözmelerini isteyin.

**Yüksek Hedefler Belirleyin** – Öğrencilerinize belirli hedefler verin. Onlar için zor olsa bile onun için çalışsınlar. Hedeflerine ulaşmak için kendilerini zorlamaları için öğrencilerinizi motive edin.

**Beceri setlerini tanımlayın** – Tüm çocuklar aynı değildir. Bazıları akademide, bazıları sanatta, bazıları sporda iyi olabilir. Bir öğretmen olarak, tüm çocukların belirli becerilerini belirleyebilmeli ve bu becerilerde başarılı olmalarına yardımcı olmalısınız.

### **Ebeveynlerin Çocuklara Yardımcı Olması İçin En İyi Yollar**

**Doğru soruları sorun** – Çocuklarımıza döndükleri anda sorduğumuz çok temel bir soru 'Bugün sınıfta ne yaptın?' 'Hiçbir şey, sadece çalıştık veya oynadık' gibi cevaplar alabilirsiniz. Eğer somut cevaplar istiyorsak , sorular daha ilginç bir şekilde çerçevelendirilmelidir. Örneğin, küçük çocuğunuzun yaptığı bir çizimi görürseniz, ondan nasıl yaptığını, arkadaşlarının neler yaptığını ve öğretmenin tepkisinin ne olduğunu anlatmasını isteyebilirsiniz (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Daha büyük çocuklar için, işteki gününüzü tartışmak ve ardından onun işteki gününü sormak gibi farklı bir strateji benimsemeniz gerekir.

**Karşılaştırmadan Kaçın** – Her çocuk benzersizdir. Bu nedenle çocuğunuzun diğer çocuklar ve akranlarıyla karşılaştırmaktan kaçın. Çocuğunuzun arkadaşlarından öğreniyor olabileceğini düşünebilirsiniz, ancak tam tersi olabilir. Onları geliştirmek için zayıflıklarına odaklanın, ancak güçlü yönlerine de odaklanın. Bir ebeveyn olarak çocuğunuzun övmek biraz zor olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çocuğu ancak başarılı olduğunda takdir etme eğilimindeyiz, ancak başarılı olamasa bile çabalarını takdir etmek daha önemlidir.

**Çocuğunuzun öğretmeniyle düzenli iletişim kurun** – Bir ebeveyn olarak çocuğunuzun öğretmeniyle düzenli iletişim kurmanız önemlidir. Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü varsa veya hiperaktifse, bunu öğretmene önceden bildirin. Çocuğunuz hakkında daha fazla bilgi

edinmenin en iyi yolu öğretmeniyle etkileşim kurmaktır. Çocuğunuzun okulda yaşadığı sorunları yakın tartışmalarla aşmasına yardımcı olun.

**Okulda gönüllü olun** – Çocuğunuzun okulunda gönüllü olmak için her zaman zaman bulabilirsiniz. Öğretmenin yıllık etkinlik veya spor gününe hazırlanmasına yardımcı olmak veya okul pikniklerinde gönüllü olarak yardımcı olmak gibi katkıda bulunmanın birkaç yolu vardır.

## SONUÇ

**Araştırma sonucunda öğretmen-öğrenci** ilişkisinde her halükarda velinin çocuğa desteğinin çocuğun eğitimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Eskiden bir öğretmen ile öğrenci arasında bir sorun olduğunda veliler öğretmenin yanında yer alır ve ona destek olurlardı. Şimdi ebeveynler fikirlerini değiştirdi. Çoğu neden ne olursa olsun öğrencinin öğretmen tarafından eleştirilmemesi gerektiğine inanmaktadır. Velilerin bu yanılgıları her şeyden önce öğrencinin eğitimini olumsuz etkiler.

Katılımcıların tamamına yakınının yapısalcı yaklaşımı bilmediği sonucuna varılmıştır. Velilerin çocuklarına nasıl ve ne şekilde yardımcı olacakları konusunda kendi deneyimlerinden hareket ettikleri görülmüştür. Veli Materyali tanıtıldıktan sonra katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımı da öğrendikleri, kendilerine düşen görevin ne olduğunu öğrendikleri ve bu görevin de, yol gösterici ve araştırmaya yöneltici, bir rehberlik etme olduğunun farkına vardıkları anlaşılmaktadır.

## REFERANSLAR

- ACAT, M. B. (2009).“Velinin Okula İlişkin Tutumunu ve Eğitim Programına Katılım Düzeyini Belirlemeye Dönük Ölçek Geliştirme Çalışması“, III. Eğitim Yönetimi Kongresi
- ASLANARGUN, E. (2007). “Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma“, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.18, ss.120-135
- BEYDOĞAN, Ö. (2006). “Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar“, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,7(1), ss. 75-90
- SARAÇOĞLU, M. (2002). Etkin Sınıf Yönetimi, Öğrenci-Öğretmen-Veli Üçgenini Sınıf Yönetimine Etkisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.
- YAŞAR, Ş. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü“, Eğitim-BirSen Dergisi, S.17, ss.15-19
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Güncelleştirilmiş Beşinci Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara
- YİĞİT, B. ve BAYRAKDAR, M. (2006). Okul Çevre İlişkileri, Ankara: PegemA Yayıncılık
- [www.muallim.edu.az](http://www.muallim.edu.az)
- <https://525.az/news/157931-yeni-neslin-inkisafina-muhum-tekan-mekteblinin-dostu>

<https://gencaile.az>

<http://www.meneviservetimiz.az>

[www.tehsil.nmr.az](http://www.tehsil.nmr.az)

---

## ORTAOKULLARDA MİLLİ GURUR EĞİTİMİ

---

*Cebrayil Shiraliyev<sup>33</sup>, Valida SHİRALİYEVA<sup>34</sup>*

### ÖZET

"Sadece ulusları özgürleştirenler öğretmenlerdir. Öğretmenden ve eğitimciden yoksun bir millet, henüz millet olarak anılmayı hak etmiyor. Buna ulus değil, sıradan bir kitle denir. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimciler ve öğretmenlere ihtiyacı vardır."1 Büyük şahsiyet M.K. Atatürk'ün bu sözleri, genç neslin eğitiminde, toplumun oluşumunda okulun ve öğretmenin yeri doldurulamaz rolünü bir kez daha vurgulamaktadır. Türk dünyasının bir diğer dehası, milli liderimiz Haydar Aliyev: "Ben, yeryüzünde hocadan daha yüce bir isim bilmiyorum." düşüncesi de tesadüfen ifade edilmedi.

Gerçekten de bir ilim ve eğitim merkezi olan okul, gençlere millet, vatan sevgisini aşıl原因an, onurlu, eğitilmiş ve kültürlü bir insan olarak yetişmelerine hizmet eden, bağımsızlığın en değerli nimet olduğunu genç nesile anlayan, toprağın her karışının kutsallığı, onu korumanın gereğini, Vatanın bütünlüğü ve özgürlüğü için gerekirse canını feda etmeyi ve bunun bir onur, şevk, şeref ve haysiyet meselesi olduğunu öğretir. Okul, öğrencilere Anavatani sevmeyi, korumayı ve geliştirmeyi, ulusal kimlikleriyle gurur duymayı öğretiyor ve genç nesli Rönesans'ın zirvesine çağırıyor. Okul, genç kuşağa vatanseverliğin en yüksek ve en yüce aşk olduğunu öğretir.

Azerbaycan tüm Türk Dünyasının gören gözü, atan eli, düşünen beynidir. Azerbaycan halkı ilim, kültür, sanat, siyasi azim, vatanseverlik ve daha bir dizi insani, evrensel nitelikleri ile tüm Doğu dünyasına örnek olmayı hak etmektedir. Bu bir efsane değil, açık bir gerçektir. Bu nedenle öğrencilerin eğitiminde milli gurur duygusu göz ardı edilmemelidir. İnsanlar kendilerini tanıdıkça ve büyüklüklerini hissettiklerinde büyürler. Bir popülasyonun büyüklüğünü belirlemek istatistiksel bir süreç değildir, popülasyonun büyüklüğü ile ölçülmez. Halkın büyüklüğü, milletin büyüklüğü, temsilcilerinin dünya bilim ve kültür hazinesine verdiği incilerle ölçülür. Bu, ihtişamı belirlemek için tek kriterdir.

Vatanı, milleti ve devleti için gözünü kırpmadan canını feda eden kahramanlarımızın gösterdikleri eşsiz kahramanlıkların her biri gerçek bir vatanseverlik örneği ve azizleri koruma mektebidir. Belki de bilimin, şiirin ve sanatın dahilerinden birinin ortaya koyduğu bir eser, insanımızı dünya ölçeğinde onurlu bir şekilde temsil etmek için yeterli olacaktır.

Dünyanın önde gelen firmaları tarafından geliştirilen bu teori 1965 yılında geliştirilmiştir. Teori uzun bir süre Amerikan bilim camiası tarafından kabul görmese de 1980'lerde Japon bilim adamlarının dikkatini çekmiş ve Japonlar bu eşsiz teoriden yararlanmaya karar vermiştir. Azerbaycan halkının deha bir genetiği var. Binlerce yıl geçecek ama bu genetikteki miras bitmeyecek.

**Anahtar kelimeler:** M.K.Atatürk, Haydar Aliyev, Azerbaycan, Vatanseverlik, Japon bilim adamları

---

<sup>33</sup> Öğretmen, Azerbaycan Cumhuriyeti, İmişli İlçesi, Otuziki Köyü, Khoshchobanlı Köyü Matematik Öğretmeni, İlgar Ahmadov'un Adını Taşıyan Tam Orta Öğretim Okulu, Azerbaycan Cumhuriyeti Şerefli Öğretmeni, cotuziki@mail.ru

<sup>34</sup> Öğretmen, Azerbaycan Cumhuriyeti, İmişli İlçesi, Otuziki Köyü Tam Orta Öğretim Okulu, Kütüphaneçi, cotuziki@mail.ru



# EDUCATION OF NATIONAL PRIDE IN SECONDARY SCHOOLS

## ABSTRACT

### Keywords:

## GİRİŞ

1946 yılında Türkiye'de yayınlanan "Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri" kitabının 25. sayfasında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, büyük bir siyasi, devlet ve askeri şahsiyet olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözlerini okuyoruz: **"Sadece ulusları özgürleştirenler öğretmenlerdir. Öğretmenlerden ve eğitimciden yoksun bir millet, henüz millet olarak anılmayı hak etmiyor. Buna ulus değil, sıradan bir kitle denir. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimciler ve öğretmenlere ihtiyacı vardır."**<sup>[1]</sup> Büyük şahsiyet M.K.Atatürk'ün bu sözleri, genç neslin eğitiminde, toplumun oluşumunda okulun ve öğretmenin yeri doldurulamaz rolünü bir kez daha vurgulamaktadır. Türk dünyasının bir diğer dehası, milli liderimiz Haydar Aliyev: **"Ben, yeryüzünde hocadan daha yüce bir isim bilmiyorum."** düşüncesi de tesadüfen ifade edilmedi.

Gerçekten de bir ilim ve eğitim merkezi olan okul, gençlere millet, vatan sevgisini aşıl原因an, onurlu, eğitimli ve kültürlü bir insan olarak yetiştirmelerine hizmet eden, bağımsızlığın en değerli nimet olduğunu genç nesile anladan, toprağın her karışının kutsallığı, onu korumanın gereğini, Vatanın bütünlüğü ve özgürlüğü için gerekirse canını feda etmeyi ve bunun bir onur, şevk, şeref ve haysiyet meselesi olduğunu öğretir. Okul, öğrencilere Anavatani sevmeyi, korumayı ve geliştirmeyi, ulusal kimlikleriyle gurur duymayı öğretiyor ve genç nesli Rönesans'ın zirvesine çağırıyor. Okul, genç kuşağa vatanseverliğin en yüksek ve en yüce aşk olduğunu öğretir.

Önde gelen şairimiz, aktif eğitimci ve kültür şahsiyetimiz Abbas Şahhat'ın sözleriyle ifade edilirse:

**Vatan ecdadımızın medfenidir,  
Vatan övladımızın meskenidir.  
Vatanı sevmeyen insan olmaz,  
Olsa ol şexsde vicdan olmaz!**

## YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerine vatanseverlik eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri de milli gurur duygusunu aşıl原因aktır. Azerbaycan'da milli değerlere bağlılık ve evrensel değerlere

saygı, cumhuriyetimizin modernleşmesine ve gelişimine hizmet etmektedir. Sayın Cumhurbaşkanımız İlham Aliyev, yaptığı konuşmalarda milli değerlerimize bağlı olmamız gerektiğini defalarca ifade etmiştir! Küreselleşme adına milli zihniyette olmayan nitelikler aşılammalıdır! Bugüne kadar halkımız ne kadar yoksunluk ve zorlukla karşılaşsa da dinine ve ahlaki değerlerine sadık kalmıştır.

Bu yazıda öğrencilere milli gurur duygusunu aşlamak adına bazı düşüncelerimi aktarmaya çalışacağım. Her ulusun bağımsız bir devlet kurma yolu, bir dizi önemli iç ve dış faktör tarafından belirlenir. Azerbaycan halkı, elverişli tarihi koşullardan ve siyasi, ekonomik, kültürel ve entelektüel potansiyelinden yararlanarak, yirminci yüzyılın sonunda uzun zamandır özlemini duyduğu bağımsızlık hayalini yeniden gerçekleştirdi. Ancak bağımsızlık döneminin kısa tarihi, milli lider Haydar Aliyev'in "Bağımsızlığı kazanmak ne kadar zorsa, sürdürmek o kadar zor, kalıcı ve ebedi" görüşünü doğrulamaktadır. Güçlü iradesi, geniş bakış açısı, siyasi süreçleri yüksek doğrulukla analiz etme yeteneği ve en önemlisi halkın güvenini ve büyük desteğini kazanması Haydar Aliyev'i Azerbaycan'ın Milli Lideri yaptı konumuna yükseltildi. Azerbaycan vatandaşlarını ortak bir amaç, fikir ve hedef etrafında birleştirecek bir milli ideolojiye ihtiyaç vardı. Milletimizi milletlerarası arenada ortak bir amel, inanç, gaye ve gaye etrafında birleştiren bu milli doktrin, bu milli ideoloji, tarihi geçmişimiz, milli geleneklerimiz, devletimizin bugünü ve geleceği ile bağlantılı, Azerbaycancılığın ideolojisi haline gelmiştir. Son iki asrı kapsayan Azerbaycancılık ideolojisi, XIX yüzyılın milli aydınlanma hareketinin temsilcilerine kadar ağırlıklı olarak vatanseverlik anlamında kullanılmış, bu fikrin milli seferberliği ve günlük pratik etkisi düşük olmuştur. Ancak Mirza Fatali Ahundov, Abbasgulu Ağa Bakikhanov, Hasan Bey Zerdabi, Necef Bey Vezirov, Jalil Mammadguluzade, Omar Faig Nemanzade, Nariman Narimanov ve diğerleri, XIX. gelenekler, maneviyat, ulusal bilincin uyanışı vb. bir araç olarak vaaz etti. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurucuları, Azerbaycanlılık fikrini daha sistematik bir bağlamda devlet politikası düzeyine yükseltmeye çalışmışlardır. Cumhuriyet faaliyetini bu fikir doğrultusunda inşa etmeye çalışsalar da Halk Cumhuriyeti'nin ansızın çöküşü Azerbaycancılık fikrini gündemden kaldırdı.

Milli liderimiz Haydar Aliyev'in siyasi iktidara dönüşüyle birlikte Azerbaycancılık ideolojisi devlet politikasının bir önceliği haline geldi. Her alanda olduğu gibi, milli-ideolojik görüşler sisteminin oluşumunda da Haydar Aliyev, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin halefiyet ilkesini korumuş ve devlet politikası düzeyine yükseltmiş, bu ideolojiyi gerçek ve tam içerikle zenginleştirmiştir.

Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev, Büyük Önder'in siyasi çizgisini devam ettirerek, bağımsız bir devlet inşa etmedeki teorik ve pratik mirasını övdü: "1993-2003, tarihe ülkemizde istikrar ve kalkınma yılları olarak geçecektir. Çünkü o yıllarda devletin temelleri atılmış, Azerbaycan devleti kurulmuş, 1995 yılında bağımsız devlet Anayasası kabul edilmiş, devletin ideolojik temelleri - Azerbaycan ideolojisi kurulmuş... Bu vakıflar Haydar Aliyev tarafından kurulmuş, şimdi de Azerbaycan halkına yol gösteriyor."

## TARTIŞMA

Ortaokullarda milli gururu yetiştirmenin en önemli kısmı, öğrencilerin Azerbaycançılık ideolojisi fikrini anlamalarıdır. Bazı zararlı ideoloji, Azerbaycan ve Azerbaycanlıların kalkınma eğilimlerini inançsızlık ve spektik görüşlerle karşılayarak, Azerbaycanlıların bu gelişme eğilimlerinden tamamen uzak olduğunu öne sürmeyi amaçlamaktadır. Bu zararlı görüşlerin öğrencilerin zihninde zararlı hatta çok tehlikeli izler bırakmaması için yararlanabileceğimiz pek çok kaynağımız var. Bunlardan birini örnek olarak veriyorum: Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurucularından önde gelen bir Azerbaycan devlet adamı ve halk figürü, politikacı ve yayıncı, Mohammad Amin Resulzadeh özünün "Esrimizin Seyavuşu" adlı kitabında şöyle yazmıştır: "İlk türk besteci Azerbaycanlı, rus türkleri arasında ilk gazete kurucusu Azerbaycanlı, mezhep uyuşmazlığını ilk ortadan kaldıran yine Azerbaycanlı, alfabe reformunu ilk düşünen Azerbaycanlı ve son olarak İslam dünyasında ilk cumhuriyet ilan eden de Azerbaycanlıdır." [2]

Azerbaycan tüm Türk Dünyasının gören gözü, atan eli, düşünen beynidir. Azerbaycan halkı ilim, kültür, sanat, siyasi azim, vatanseverlik ve daha bir dizi insani, evrensel nitelikleri ile tüm Doğu dünyasına örnek olmayı hak etmektedir. Bu bir efsane değil, açık bir gerçektir. Bu nedenle öğrencilerin eğitiminde milli gurur duygusu göz ardı edilmemelidir. İnsanlar kendilerini tanıdıkça ve büyüklüklerini hissettiklerinde büyürler. Bir popülasyonun büyüklüğünü belirlemek istatistiksel bir süreç değildir, popülasyonun büyüklüğü ile ölçülmez. Halkın büyüklüğü, milletin büyüklüğü, temsilcilerinin dünya bilim ve kültür hazinesine verdiği incilerle ölçülür. Bu, ihtişamı belirlemek için tek kriterdir. Bu ulus dünya şiirine Khagani, Nizami, Nesimi, Fuzuli gibi aydınlar bahş edirse, bu ulusun, her zaman cesurca konuşma cesareti göstererek, keskin kalemleriyle zamanın çirkinliğini ortaya koymuş Mirza Fatali Ahundov, Jalil Mammadguluzade, Mirza Alakbar Sabir, Bahtiyar Vahabzade gibi yazarlar ve şairleri varsa, bu halkın cansız bir fırçayla yaptığı resimlere milli ruh, soluk ve hayat veren Settar Bahlulzadeh varsa, bu halkın kesin ilimlerle uğraşmış ve büyük başarılarla imza atmış Nasreddin Tusi, Lutvi Zadeh, Khudu Mammadov, Zahid Khalilov, Eşref Hüseyinov gibi bilim adamları, Üzeyir Hacıbeyov, Gara Garayev, Soltan Hacıbeyov, Fikret Amirov gibi klasik müziği nehengleri varsa, bu halkın vatanını canından çok seven Mubariz İbrahimov, Polad Haşimov, Khudayar Yusifzadeh gibi binlerce vatansever evladı, şehidi ve gazisi varsa, gurur duymamız için gerçek bir neden vardır. Saygıdeğer milletimin tam onur listesini vermek için çok ciltli kitaplar yazılmalıdır. Vatani, milleti ve devleti için gözünü kırpmadan canını feda eden kahramanlarımızın gösterdikleri eşsiz kahramanlıkların her biri gerçek bir vatanseverlik örneği ve azizleri koruma mektebidir. Belki de bilimin, şiirin ve sanatın dahilerinden birinin ortaya koyduğu bir eser, insanımızı dünya ölçeğinde onurlu bir şekilde temsil etmek için yeterli olacaktır. Örneğin: Yetenekli müzisyen Soltan Hacıbeyov'un senfonik tahtası "Karavan"ın seslerine, müzik devi Üzeyir Bey'in "Köroğlu" uvertürünün kahramanlığına, neşeli şehidimiz Khudayar Yusifzadeh'in gayretli performansına ne kadar duyarsız kalmamalısınız..

Azerbaycan'ın bilim ve kültürü dünyada eşsiz bir konuma sahiptir. Bazı bilim insanlarımızın ve düşünürlerimizin yıldönümleri, Birleşmiş Milletler'in eğitim, bilim ve kültürden sorumlu uzmanlaşmış hükümetler arası bir organizasyonu olan UNESCO düzeyinde kutlanmaktadır. Yüzlerce yıldır bu aydınlardan ayrı olmamıza rağmen, dahiyane fikirleri onların zekasını bir nebze olsun azaltmakla kalmamış, her geçen gün artan zekaya ve dahiyane fikirlerin ışığına giden yolumuzu aydınlatmıştır. Ortaokullarda öğrencileri bu büyük aydınlar hakkında bilgilendirmenin yanı sıra günümüzün ve yakın geçmişin bilim, sanat ve kültür alanındaki yetenekli insanlarından bahsetmek de oldukça faydalıdır. Örneğin, dünya biliminin meridyenlerinde "L.Zadeh" olarak bilinen, çağımızın önde gelen siberetik ve matematik bilim adamı Lotfi Alasgarzadeh hakkında öğrencilere kapsamlı bilgi verilmelidir. Lotfi Zadeh, 4 Şubat 1921'de Bakü'nün Novkhani köyünde, aslen İran ve Azerbaycan kökenli Rahim Alasgarzadeh ve Yahudi asıllı Rus çocuk doktoru Feyga (Fanya) Moiseyevna Korema ailesinde dünyaya geldi. İlköğrenimini Bakü'de 16 No'lu okulda aldı. Sovyetler Birliği'nin 1932'de İran vatandaşı olan Azerbaycanlılarla ilgili kararına göre Lotfi Jr. 10 yaşındayken Bakü'yü ve ailesini terk ederek Tahran'a yerleşti. Küçük Lütfi o zamanlar Rusça konuşulan üçüncü okuldu. Dersini bitirmişti. Tahran'a taşındıktan sonra eğitimine Amerikan Albors Misyoner Okulu'nda devam etti. Amerikan bilim ve kültürünü ilk kez bu okulda öğrendi. Orada bilimin gelişmesi için yaratılan koşullar, onu okul yıllarından itibaren Amerika'ya çekti. Liseden mezun olduktan sonra Tahran Üniversitesi Elektrik Mühendisliği Fakültesine girdi. Büyük bilim adamının Amerikan hayatı 1944'te başladı. Tahran Üniversitesi'nden büyük bir başarı ile mezun olduktan sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne geldi ve eğitimine Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde devam etti. 1947'de anne ve babasını yanında getiren bilim adamı, Columbia Üniversitesi'nde çalışıyordu. 1948'de üniversiteden elektronik mühendisliği alanında yüksek lisans derecesi ve 1957'de profesörlük derecesi aldı. O sırada Lotfi Zadeh, siberetiğin babası olan ünlü bilim adamı Norbert Wiener'in tavsiyesi üzerine Berkeley'deki California Üniversitesi'ne geldi. Başlangıçta burada bazı zorluklar yaşayan bilim adamı, daha sonra şartlara uyum sağladı ve ömrünün sonuna kadar Berkeley Üniversitesi'nde profesör olarak kaldı. Bugün dünya biliminde Lotfi Zadeh'in 6 önemli teorisi bilinmektedir. Şu anda, bilim ve endüstride yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Onu dünyaca ünlü yapan, dünya biliminde bir devrim olarak kabul edilen "Bulanık mantık" teorisiydi. Bu teori, matematiğin temeli olan ikili kümeler kavramına yeni bir ifade kazandırdı: bulanık kümeler. Bilimde bulanık ölçümlerin tanıtılması, doğada ve toplumda meydana gelen süreçlerin belirsizliğinin daha yeterli bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Dünyanın önde gelen firmaları tarafından geliştirilen bu teori 1965 yılında geliştirilmiştir. Teori uzun bir süre Amerikan bilim camiası tarafından kabul görmese de 1980'lerde Japon bilim adamlarının dikkatini çekmiş ve Japonlar bu eşsiz teoriden yararlanmaya karar vermiştir. Lotfi Zadeh'in teorisinin uygulanması doğu ülkesine milyarlarca dolar getirdi. Bugün "Mitsubishi", "Toshiba", "Sony", "Canon", "Sanyo", "Nissan", "Honda" ve diğer Japon şirketleri, "Bulanık mantık" teorisine dayalı fotoğraf ve video kameralar, çamaşır makineleri, elektrikli süpürgeler geliştirdiler, trenler, endüstriyel süreçler üretildi. 1989'da Lotfi Zadeh, "Bulanık mantık" teorisinin endüstrideki başarısı için Japon bilim

adamlarına verilen en yüksek ödül olan “Honda” ödülü'ne layık görüldü. Daha sonra Amerikalılar bu teorinin değerini anlamaya ve kullanmaya başladılar. Bugün, bu teori “General Motors”, “General Electric”, “Motorola”, “Dupont”, “Kodak” ve diğerleri gibi Amerikan şirketleri tarafından üretimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Şu anda, bu teori ekonomi, psikoloji, dilbilim, siyaset, felsefe, sosyoloji, dini konular ve çatışma konularında kullanılmaktadır.

“Bulanık mantık” teorisine ek olarak, Lotfi Zadeh beş temel bilimsel teori önerdi: "izlenim teorisi", "sistem teorisi", "kelime tabanlı bilgisayar teorisi", "optimal filtre teorisi" ve "yumuşak hesaplama".

Bilimde Z-dönüşüm olarak bilinen Lotfi Zadeh'in çalışması, ayrık ve dijital kontrol, bilgi ve iletişim sistemlerinin oluşturulmasının temellerini atan bilimsel bir teoridir. Popüler uzay teorisi, dinamik sistemlerin kontrolü ve gözlemi, modern kontrol biliminin temelini oluşturur. ABD Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) bu teorilere dayalı kontrol sistemlerini araştırır, tasarlar ve uygular.

Lotfi Zadeh'in “Bulanık mantığı”ı mecazi olarak şu şekilde açıklanabilir: Aristoteles'in mantığıyla hüküm veren beyin dünyayı sadece siyah veya beyaz olarak algılamakten, Zadeh'in mantığı dünyayı tüm gölgeleriyle algılamasına izin verir. "Aristoteles'in mantığı" ikili bir mantık olduğundan, "Zadeh'in mantığı" belirsiz bir mantıktır. Aristoteles'e göre, bir hüküm doğru veya yanlış olabilir. Lütfi Zadeh'e göre, her hükmün doğruluk derecesi, doğru veya yanlış (veya sıfır ile bir arasında) arasında sürekli değerler alır. Zadeh'in mantığı, gerçek hayatı daha doğru bir şekilde yansıtmaya yeteneğine sahiptir ve bu mantıkta daha fazla hoşgörü vardır. Tam 20 yıldır Amerikan bilim camiası tarafından kabul edilmeyen “Bulanık mantık” teorisi, nihayet 1980'lerde Japon bilim adamları tarafından büyük ilgiyle karşılandı. Böylece, bu teori matematik, sibernetik, bilgisayar bilimi ve bilgisayar teknolojisinin gelişim tarihinde yeni bir dönem açtı.

Lotfi Zadeh, 6 Eylül 2017'de yerel saatle 07:30'da ABD'nin California eyaletinde 96 yaşında vefat etti. Bilim adamı, yaşamı boyunca Bakü'ye gömülmeyi vasiyet etti. Bilim adamının kitabının anavatanına teslimi çeşitli nedenlerle ertelendi. Son olarak, 28 Eylül'de ceset San Francisco'dan Bakü'ye gönderildi ve 29 Eylül'de saat 3 civarında Bakü'ye teslim edildi. Aynı gün bilim insanı ile Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi'nde veda töreni düzenlendi. Törene, Devlet Başkanı İlham Aliyev liderliğindeki devlet ve hükümet yetkilileri, bilim adamları ve kültürel şahsiyetler katıldı. Lotfi Zadeh'in yakın akrabası Halk Sanatçısı Jannat Salimova temsilci olarak görev yaptı. Dünyaca ünlü bilim adamı İlk Şeref Sokağı'na defnedildi.

## SONUÇ

Azerbaycan halkının deha bir genetiği var. Binlerce yıl geçecek ama bu genetikteki miras bitmeyecek. Çünkü dahilerin ve aydınların ruhu bu genetikte yaşıyor. Bu genetiğe Köroğlu, Babek, Şah İsmail, Mubariz, Polad liderliği hakimdir. Bu genetikten yoğrulan nesiller akıl, cesaret, asalet ve hümanizmin bir sentezi olmalıdır. Siyasi, insani ve askeri alanda elde

ettiğimiz başarı da bunun bir başka kanıtıdır. Ulusal lider Haydar Aliyev'in çok özlü ve anlamlı bir şekilde ifade ettiği gibi: “Her insan için milliyeti onun gurur kaynağıdır. Her zaman gurur duydum ve bugün Azerbaycanlı olmaktan gurur duyuyorum!” Ünlü şairimiz Samad Vurgun'un Milli Önderimiz tarafından seslendirilen şu mısralarını ifade etmekle fikrimi bitiriyorum:

**El bilir ki, sen benimsen,  
Yurdum, yuvam, meskenimsen,  
Anam, doğma vatenimsen!  
Ayrılarımı könül candan?  
Azerbaycan, Azerbaycan!**

#### **KAYNAKÇA**

- [1]. "Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri", I, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları: 61, 1946, say.25
- [2]. Məmməd Əmin Rəsulzadə “Əsrimizin Səyavuşu”, “Çağdaş Azərbaycan ədəbiyyatı”, “Çağdaş Azərbaycan tarixi”, Gənclik nəşriyyatı, Bakı, 1991, səh.40

---

## ANADOLU VE KARABAĞ HALILARININ EYİME ENTEGRASYONU

---

*Aynur Akhundova<sup>35</sup>, Aynur AXUNDOV*

### ÖZET

Azerbaycan gelenek ve göreneklerinden biri olan halı dokumacılığı, eski çağlardan beri halkımızın en popüler faaliyetlerinden biri olmuştur. Halı dokumacılığı birçok milletin geleneğinde olmakla birlikte tarihin en önemli yerlerinden birini işgal etmiştir. Türk halklarından.

Eldeki veriler, halı dokuma sanatının Neolitik-Eneolitik dönemde oluştuğunu kanıtlamaktadır. Ünlü İngiliz arkeolog James Mellart, Anadolu'daki Chatal-Höyük anıtında kazı yaparken, bir kömür halının kalıntısına rastlamış ve halıdaki desenlerin korunmamış olmasına üzülmüştür. Ancak kazıların sonraki aşamalarında Geç Eneolitik döneme ait bir konutun duvarlarında halı desenlerini andıran desenlere rastlamış ve bu desenlerin Anadolu'da hala dokunan Türk halılarıyla tıpatıp aynı olduğunu görünce şaşırmıştır

İlginçtir ki, Çatal-Höyük'te bulunan maddi-kültürel örneklerde bulunan bazı desen unsurlarının Azerbaycan halılarında da bulunması dikkat çekicidir. Bu motifler genellikle kaya resimlerinde bulunur. Bu motiflerden bazıları Endonezya'ya kadar yayılmıştır.

Halı dokumacılığı, Azerbaycan halkının milli ve manevi varlığını yansıtan eski bir halk sanatıdır. Tarih ve kültürü birleştiren, Doğu'nun inceliklerini Batı'nın modernliğiyle birleştiren, ulusal ve dini çeşitliliği ile Asya ve Avrupa arasında bir köprü olan Odlar Yurdu Azerbaycan'ın halıları, halkın gizemli bir ifadesidir. manevi dünya, dünya görüşü ve güzellik.

Eski bir tarihe sahip olan ve halk sanatının en yaygın türü olarak bilinen halı dokumacılığı, Azerbaycan halkının hayatında özel bir yere sahiptir ve hala halkın sembolü olarak kabul edilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** STEM ,eytim,kodlama ,adet ,halı

## INTEGRATION INTO EDUCATION ANADOLU AND KARABAKH CARPETS

### ABSTRACT

Carpet weaving, one of the traditions and customs of Azerbaijan, has been one of the most popular activities of our people since ancient times. Carpet weaving has occupied one of the most important places in history, although it is in the tradition of many nations from the Turkic peoples. The available data prove that the art of carpet weaving was formed in the Neolithic-Eneolithic period. The famous British archaeologist James Mellart, while excavating the Chatal-Höyük monument in Anadolu, came across the remains of a coal carpet and was upset that the patterns on the carpet were not preserved. However, in the later stages of the excavations, it came across

---

<sup>35</sup> Qobustan Rayon Ceyirli Kend R.Huseynov Adina Umumi Orta Mekteb, nurruslanzade@gmail.com

patterns reminiscent of carpet patterns on the walls of a Late Eneolithic residence, and was surprised to find that these patterns were exactly the same as the Turkish carpets still woven in Anadolu. Interestingly, it is noteworthy that some of the pattern elements found in the material-cultural samples found in Çatal-Höyük are also found in Azerbaijani carpets. These motifs are often found in rock paintings. Some of these motifs have spread as far as Indonesia carpet. Carpet weaving is an ancient folk art that reflects the national and spiritual existence of the Azerbaijani people. The carpets of Odlar Yurdu Azerbaijan, which combines history and culture, the delicacy of the East with the modernity of the West, and is a bridge between Asia and Europe with its national and religious diversity, are a mysterious expression of the people. spiritual world, worldview and beauty.

**Keywords:** STEM, Coding, Carpet, Education, Culture

## GİRİŞ

Azerbaycan gelenek ve göreneklerinden biri olan halı dokumacılığı, eski çağlardan beri halkımızın en popüler faaliyetlerinden biri olmuştur. Halı dokumacılığı birçok milletin geleneğinde olmakla birlikte tarihin en önemli yerlerinden birini işgal etmiştir. Türk halklarından.

Eldeki veriler, halı dokuma sanatının Neolitik-Eneolitik dönemde oluştuğunu kanıtlamaktadır. Ünlü İngiliz arkeolog James Mellart, Anadolu'daki Chatal-Höyük anıtında kazı yaparken, bir kömür halının kalıntısına rastlamış ve halıdaki desenlerin korunmamış olmasına üzölmüştür. Ancak kazıların sonraki aşamalarında Geç Eneolitik döneme ait bir konutun duvarlarında halı desenlerini andıran desenlere rastlamış ve bu desenlerin Anadolu'da hala dokunan Türk halılarıyla tıpatıp aynı olduğunu görünce şaşırmıştır

İlginçtir ki, Çatal-Höyük'te bulunan maddi-kültürel örneklerde bulunan bazı desen unsurlarının Azerbaycan halılarında da bulunması dikkat çekicidir. Bu motifler genellikle kaya resimlerinde bulunur. Bu motiflerden bazıları Endonezya'ya kadar yayılmıştır.

Kadim Azerbaycan Türk tarihinde ortaya konan aşiret kültürü ve ata kanunlarının, desenlerde gizli veya açık formlarda yeterince imgesi vardır. Sanat tarihçisi Khadija Asadova, uzak geçmişten günümüze Azerbaycan'ın süsleme sanatında tasvir edilen ve artık tamamen dekoratif olan birçok resim ve süslemenin olduğunu yazıyor. Halkın yaşam biçiminde ve yaşamında özel bir rol oynayan bu süsleme motifleri eskiden sembolik bir anlam taşıyordu. Sembollerin anlamsal anlamı ise ağırlıklı olarak zenginlik, bereket, bahar, aşk, canlılık, onur, kahramanlık, zafer, güç, ateş, alev, kutsallık, dini ayinlerin ifadesidir. Halı dokuma sanatında en yaygın olan unsurlardan biri de "S" -vari motifleridir. Bazı araştırmacılar, bu öğenin stilize edilmiş bir ejderha tasviri olduğunu öne sürüyorlar. Diğer araştırmacılar bu tür öğelerin damga ve sembol olduğunu öne sürerler Tuncer Gülensoy, bu tür öğelerin eski Oğuz boylarının (Bayandur, İğdir, Kızık vb.) damgaları olduğunu yazar (6).

Tanınmış kum araştırmacısı Murad Aji, "Pratik insanlar olan Türkler, kılıçlarını, miğferlerini ve zırhlarını ve at nesnelere sadece süslemezlerdi. Desen, sahibinin şu veya bu soy veya boya ait olduğunu, yani bir anlam ifade ediyordu. Böylece soy birliği vurgulanmıştır.

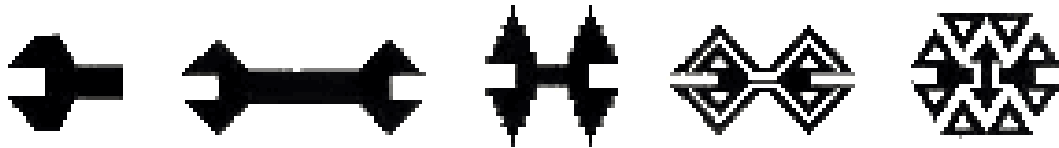


Türkler süsleri bile standartlaştırmıştır. Çünkü kalıplar bilgi taşıyıcılarıydı. Çok yetenekli ve özenli bir adam olan Çuvaş bilim adamı Trofimov, bu bilgiyi orijinal bir şekilde ve büyük bir başarı ile deşifre edebildi. Atalarımızın genellikle süs eşyalarının yardımıyla kelimeleri ve cümleleri ifade ettiğini buldu. Sanatçılar pulları ustaca boyadılar. Ukraynaca, Kazak ve Çuvaş nakışlarını inceleyen Trofimov, onları okudu ve beklenmedik bir sonuca vardı: Eski zamanlarda, desenler insanların kartvizitlerinin rolünü oynadı. Sadece güzelliğe hizmet etmekle kalmadılar, aynı zamanda sadece kendi insanların anlayabileceği gizli bir yazı gibi davrandılar "Memmedhüseyn Hüseynov haklı olarak "Oğuzname"de eski Oğuz birlikteliklerinin işaretlerini, şamanizm ile ilgili özelliklerini ve Oğuz hanın on iki çadırda oturan yirmidört han torununun adlarının anlamlarını ve orqonlarını, Azerbaycan halılarında tüm bu özellikler kuşlar açıkça görülmektedir. İşte bazı örnekler:

#### **Azərbaycan və Anadolu xalılarında rast gəlinən quş ideoqram-naxışları)**



#### **Azərbaycan və Anadolu xalılarında rast gəlinən qurd izi ideoqramının müxtəlif formaları)**



Halı dokumacılığı, Azərbaycan halkının milli və manevi varlığını yansıtan eski bir halk sanatıdır. Tarih və kultürü birleştiren, Doğu'nun inceliklerini Batı'nın modernliğiyle birleştiren, ulusal ve dini çeşitliliği ile Asya ve Avrupa arasında bir köprü olan Odlar Yurdu Azərbaycan'ın halıları, halkın gizemli bir ifadesidir. Manevi dünya, dünya görüşü ve güzelliği.

Eski bir tarihe sahip olan ve halk sanatının en yaygın türü olarak bilinen halı dokumacılığı, Azərbaycan halkının hayatında özel bir yere sahiptir ve hala halkın sembolü olarak kabul edilmektedir.

#### **Kodlama**



Halı dokuma sanatını öğretim sürecinde uygulamanın birçok yolu vardır, bu yüzden halı dokumanın kendisi bir sanattır. Bu sanatın oluşumunda birçok disiplin bir arada kullanılır. Rənglərin boyanması fizik ve kimya dersindən alınır. Kalıp yapımı bir sanattır ve onları çözme teknolojisi bir kodlama hayalidir, ve bir teknoloji dersine entegre edilmiştir. Tüm bunların

aslında bi eyitim toplusu ve bilim alanı olduğunu gördükdə. Aslında bir halı həm tarihimiz və modern öyrənmə bölümlərinin bütünləşməsidir.

Halı tokuma sanatı başdan -başa eytim, nitelik ve teknolojidir tüm bunlara bakınca bir halı yapmaq STEAM metodu uyuqlamakla yapıyor. Kodlma çalışmaları ve renglerin boyanması bizlere üretme bilgi elde etme kazandırıyor. Kodlama çalışması gənəldə halı üçün ön çizimlərdə kullanılıyor mesala bir kaç örnək göstərəlim

### Kaplama örüntülər

Halılar üzerinde en çok rast gelinen resim ve semboller geometrik şekillerdir onları öyrencilerimize kağıt üzerinde kaplama örüntü şeklinde boyata biliriz. Bi kaç görüntüye bakalım.



Bazen halı üzerinde herhangi bi şırın çanlanmış hali yâda Nizami Gencevinin Hamse poemasından bi parça görüntülene biliyor Azerbaycan halılarının bi çok illerinde yaygın şekilde kullanılan bu halı türü çok beyeniyor ve Karabağ ve Şirvan Quba Bakı halılarında kullanılıyor. Nizami Gencevinin Leyla ve Mecnun eserinden Mecnun havanlarla birge halısı halı sanatının edebiyat dersine entegrasyonudur. Haliya bakınca şiiride anlatılan tüm detaylı bilgileri görüyoruz.



Resimlerden anlaşıldığı gibi her iki ilin insanların hafisasında aynı semboller aynı duygular ve aynı kültür oluşmuşdur bu ən eski türk geleneklerinin aynı olmasını ve kardeşliyin en eskilerden oluşduğunu bizlere hatırlatıyor. Hem Turk hemde Azerbaycan illerinin bi çoxu aynı sembolleri aynı anlamda kullanrak bir-birine yakınlı ve kardeşlik balarını ifade etmişlerdir.

Eytım hayatımıza bu halıları az önce görsellerle gösterdiyim gibi hem resim hemde kodlama yaparak getire biliriz .Aynı anda halıların yüzerideki sembolleri tarih fenninde ve sanat ve hayt bilgiside çocuklarımıza eski türk boylarının bizlere hangı mesajı olduğunu anlata biliriz .Halılar sadece bi eşya deyil halılar bize esgi günlerin resimler ve sembollerle gönderilen bi hikayesi dizisi bir filimidir okumağı bilenler için .Bu üzden her bi halı eytime

getrilib yüzerinde bulunanların anlamı okunmalı ve hangi dönemde neler olduğu bize neleri miras burakdıklarını araşdırmalıyız .Neden halıların eytime entegrasyonu bizim için önemli olmalıdır çünkü halılar bizim milli deyerlerimizin taşıyıcısıdır .Halılar bizim için dünden bugüne bir hafıza haritasıdır.Bu nedenle halıların üzerindeki tüm sembolleri okuyup öğrencilerimize bir peri masalı gibi anlatmalıyız.Türk halkları arasındaki keçmişden bu güne bulunan önemli kaynakça olan halıların eytimin tüm sahlarında kullanılması için bi çok örnekler tarih ,kültürel ,kodlama,STEAM konularında ,edebiyet ve başka bilim dallarına halı eytimi ile entegre edile bilinir ve hem eytime hemde kültürel tarihimize bi çok konularda katkı salayaçağına inanıyorum .

#### KAYNAKÇA

<https://www.virtualkarabakh.az/az/post-item/25/42/qarabag-xalcalari.html>

[https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F\\_xal%C3%A7a%C3%A7%C4%B1l%C4%B1q\\_m%C9%99kt%C9%99bi](https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F_xal%C3%A7a%C3%A7%C4%B1l%C4%B1q_m%C9%99kt%C9%99bi)

<http://azerbaijani-studies.blogspot.com/2017/01/xalca-naxslarnda-yasayan-ulu-tariximiz.html>

<https://azerbaijan.az/related-information/49>

[https://azerbaijan.az/uploads/news-files/melumatlar/medeniyyet/Xal%C3%A7a/002\\_5.jpg](https://azerbaijan.az/uploads/news-files/melumatlar/medeniyyet/Xal%C3%A7a/002_5.jpg)

[https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F\\_xal%C3%A7a%C3%A7%C4%B1l%C4%B1q\\_m%C9%99kt%C9%99bi](https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F_xal%C3%A7a%C3%A7%C4%B1l%C4%B1q_m%C9%99kt%C9%99bi)

Azərbaycan el sənəti. R/Əfəndi. — Bakı: Azər-nəşr, 1971. 77 s.

[https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F\\_xal%C3%A7alar%C4%B1](https://az.wikipedia.org/wiki/Qaraba%C4%9F_xal%C3%A7alar%C4%B1)

<https://www.ozgeogretmen.com/3-sinif/matematik-3-sinif/oruntuvesuslemeler/>

[https://gebzeorhangaziio.meb.k12.tr/icerikler/renkli-kagitlar-ile-kaplama-oruntucalismalari\\_11408212.html](https://gebzeorhangaziio.meb.k12.tr/icerikler/renkli-kagitlar-ile-kaplama-oruntucalismalari_11408212.html)

---

# GELECEĞİN YARATICI KİŞİSİNİ HAZIRLAMAK İÇİN ETKİLİ BİR EĞİTİM YÖNTEMİ - STEM

---

*Elçin Abbasov<sup>36</sup>*

## ÖZET

**Anahtar kelimeler:** STEM, yaratıcı, yetenek, gelişim, tecrübe

## AN EFFECTIVE EDUCATIONAL METHOD TO PREPARE THE CREATIVE PERSON OF THE FUTURE - STEM

## ABSTRACT

**Keywords:**

## GİRİŞ

Okullarda dersler genellikle temel dersler ve temel olmayan dersler olarak ayrılır. Öğrenciler matematik, fizik, kimya vb. dersle ilgili soru-cevaplara katılır, konunun açıklamasını dinler, problem çözer. Bütün bunlar onlar için yorucudur ve bir şeyler inşa etmeden, uygulamadan anlamak zordur (bu elbette derslerine hakim olan öğrenciler için geçerli değildir, genel olarak tüm sınıfın öğrencilerinden bahsediyoruz). Öğrencilerin derse ilgisizliği ve yorgun yaklaşımı, öğretmenin derse ilgisiz kalmasına neden olmaktadır. Bu da dersin kalitesini engelliyor. Ama biz öğretmenler bu konuları sanat, teknoloji, müzik gibi konularla bütünleştirirsek öğrenciler için yorucu olmaz ve öğrenciler inşa ederek konuya daha iyi hakim olurlar.

---

<sup>36</sup> Öğretme, Azerbaycan. Cəlilabad İli, Alar Köyü 2 Nomaralı Okulu, elchinabbasov1@gmail.com



## ANA BÖLÜM

Öğrencilerin XXI. yüzyıl becerilerini keşfetme, STEAM yöntemi. Oxford Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmaya göre, mevcut meslek ve uzmanlıkların %47'si önümüzdeki 25 yıl içinde var olmayacak. Hızla değişen bir dünyada, insanların daha iyi becerilere sahip olması gerekir. Bu nedenle yeni meslekler ve uzmanlıklar için özel beceriler tercih edilecektir. Bu becerilere örnekler:

- Matematiksel ve analitik düşünme becerileri
- Kritik düşünce
- Yaratıcı düşünce
- Duygusal zeka
- İletişim yeteneği
- Yönetim Becerileri

Bütün bunlara hazırlıklı olmak, aynı zamanda dersi öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmek için, XXI. yüzyıl için bu becerilerin ortaya çıkarılarak öğrencilerin bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. STEM buna bir örnektir. STEM (Science-bilim, Technology - teknoloji, Engineering -mühendislik, Mathematics-matematik, büyük harflerin birleşiminden oluşan bir kısaltmadır) geleceğin yaratıcı insanını hazırlamak için etkili bir eğitim yöntemidir. Bu öğretim yöntemi başta fen ve matematik olmak üzere daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Son zamanlarda bu terimin adına A (Art-sanat) harfi eklenmiş ve STEM+A veya STEAM olarak da kullanılmaktadır. Bu tür derslerde öğrenciler sadece konu bilgilerini değil, aynı zamanda yaratıcı ve mühendislik becerilerini de sergiledikleri için daha çok çalışabilir ve yeni fikirler üretebilirler. Bu derslerin özelliklerinden biri de hiçbir öğrencinin öğretim sürecinin dışında kalmamasıdır. Grup olarak, ekip olarak yaptıkları görevler, öğrencilerin şimdiye kadar görünmeyen yönlerini ortaya çıkarıyor. Yapım ve düzeltme becerileri derslerinde takımdaki öğrencilerden biri matematik becerilerini, diğeri bilgisayar becerilerini, diğeri ise mühendislik becerilerini sergiler. Bu nedenle, örneğin, son öğrenci daha önce derse ilgi duymadığı için dersten ayrılmak istememişse, şimdi derse ilgi duymaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler dokunarak öğrenirler ve bu da öğrendikleri konuya daha iyi hakim olmalarını sağlar.





STEAM yöntemini uygulayan öğretmen. Buna karşılık, STEAM yöntemini uygulayan bir öğretmenin çeşitli becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler şunlardır: her zaman öğrenmeye meyilli olmak, sürekli değişen dünyada bilgi bolluğunu etkin bir şekilde kullanmak, uluslararası ve yerel seminerlere, eğitimlere, konferanslara katılmak, teknolojiyi kullanmak, sosyal ağlardaki modern trendleri takip etmek. En azından belirli bir düzeyde İngilizce gibi dil becerileri, bir öğretmen için avantajdır.

STEAM yönteminin ülkemizdeki uygulaması. STEAM yöntemi, ülkemizin bazı okul ve sınıflarında birkaç yıldır kullanılmaktadır. Böylece STEAM önce başkentin bazı okullarında, ardından bölge okullarında uygulanmaya başlandı. Bu durumda ağırlıklı olarak merkezde yer alan okulların, özellikle laboratuvar ve BİT yetenekleri geniş olan okulların seçildiğini belirtmek gerekir. STEAM yönteminin imkansız olduğu düşünülüyor için diğer okullar hariç tutulmuştur. Aynı zamanda ülkemizde bu konuda yerel ve uluslararası eğitimler, seminerler, konferanslar yapılmakta ve eğitimlere katılmak üzere öğretmenler Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yurt dışına gönderilmektedir.

STEAM dersim. 2018 yılından itibaren STEAM ile ilgili yerel eğitimlere ve konferanslara da katıldım. Ancak, çalıştığım okulun ilçe merkezinin dışında olduğunu ve koşulların (laboratuvar ve BİT olanakları açısından) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından STEAM tarafından uygulanan okullara göre uygun olmadığını da belirtmek isterim. Ancak öğrenciler için çok faydalı olduğu ve sınıftaki tüm çocukları kapsayacağı için STEAM kullanmaya karar verdim. 2018 Eylül-Ekim aylarında çalıştığım okulda STEAM sınıfı oluşturdum. İlk STEAM dersimde öğrencilere bir ödev verdim: "Bir sonraki derse geldiğinizde bazı atıklardan, kullanılmayan maddelerden, karton, plastik şişe, tel, hamuru kullanarak gök cisimlerinin maketlerini yapın, poster yapın ve okula getirin".

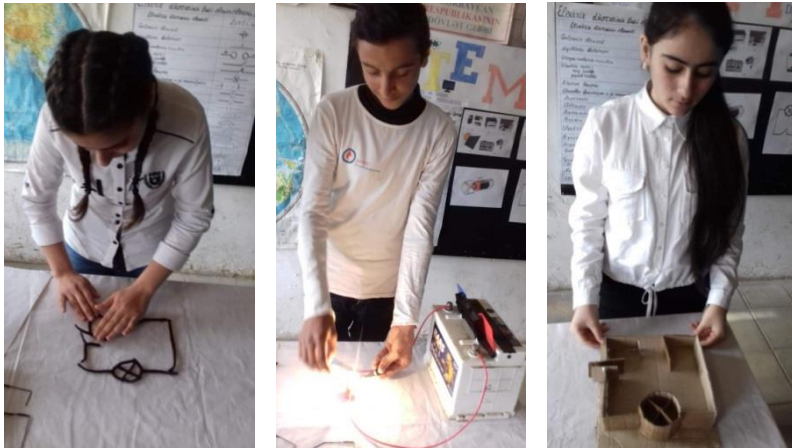
Bir sonraki dersimizde sınıftaki öğrencilerin yarısından fazlası çalışmalarını, yani hazırladıkları maketleri ve posterleri sınıf arkadaşlarının önünde sundular. Bu eserlerin sunumu diğer öğrenciler için olduğu kadar o öğrenciler için de büyük bir keyif kaynağı oldu. Öğrenciler daha sonra çalışmaları sınıfın duvarına astı. Bu sunumun arifesinde, Ekim 2018'de, Eğitim Bakanlığı'nın resmi projesi "Azerbaycan'da STEM" in Facebook sayfasında Uluslararası Dünya Uzay Haftası (4-9 Ekim) duyurusunu gördüm. Bu etkinliğe katılmak için öğrencilerimin yaptığı gök cisimlerinin resimlerini STEM Azerbaycan Facebook sayfasında paylaşmaları için gönderdim. Öğrencilerimin çalışmaları takdir edildi ve öğrencilerim ve ben sertifika aldık. Okul yönetimi ve velilerin katılımıyla okul bahçesinde küçük bir sunum yaparak başarılı

öğrencilere sertifikalarını takdim ettik. Bu da tabii ki katılan öğrencilerin sevincine, aynı sınıftaki diğer öğrencilerin ve genel olarak okulun diğer öğrencilerinin coşkusuna neden oldu. Yani o günlerde okuldaki herkes sertifikalı öğrencilerden bahsediyordu.

STEAM yöntemini her derse uygulamak zaman veya başka şartlar gerektirmez. Ama duruma göre bazı derslerimde bu yöntemi uyguluyorum. Bu yöntem doğa bilimlerinde çok etkilidir. Fizik derslerimde bu yöntemin ne kadar başarılı olduğuna ve ne kadar güzel sonuçlar verdiğine şahit oldum.

Nisan 2019'da Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi projesi olan Azerbaycan'da STEM projesi kapsamında SDW-2019 Keşif Haftası'na (22-28 Nisan) öğrencilerimle birlikte katıldım. Öğrencilerim sınıfta aktifti ve gerekli XXI. yüzyıl becerilerini sergilediler. Hazırlık döneminde öğrencilerime her birinin derse geldiklerinde hazırlayabilecekleri maketlere malzemeleri yanlarında getirmelerini söyledim. Öğrenciler malzemeleri bir gün önce getirdiler, kontrol ettik ve eksikleri elektrikli ekipman satan bir mağazadan aldık. Eksik olan tek elektrik kaynağı oldu. Arabamın aküsünü alarak kullanabiliriz.

Okul günü geldi. Çocuklar heyecanlıydı (şimdi önümde dersin çabucak bitmesini bekleyen tek bir öğrenci yoktu). Çünkü ilk defa dersin videosunu çekip YouTube'da paylaşacak ve yarışmaya gönderecektik. Ders başladı, öğrenciler gruplara ayrıldı. Her grupta bir şeyler inşa edebilecek öğrenciler vardı. Bu gruplarda fiziğe kayıtsız olan birçok öğrenci vardı. Devre şemasını çizerken bazılarının tel, bazılarının karton, bazılarının da tel ve lamba kullanarak öğrencileri sınıfa çekme talimatı verdim. Hatta örgü becerisi olan öğrencilerden ipleri kullanarak devre örmelerini istedim. Pili kullanarak teli, anahtarı ve lambayı dolaşan öğrencilerimin güç kaynağını tamamladık ve anahtarı kapattıklarında lamba yandı ve deney tamamlandı. Tüm öğrencilerin katılımıyla çok ilginç bir ders gerçekleştirildi.



Dersin videosunu Youtube kanalımızda yayınladık ve dersten çekilen fotoğraflarla birlikte bu linki "Azerbaycan'da STEM" Facebook sayfasına gönderdim ve o sayfada da paylaştı. 40 Avrupa ülkesinden 4.700 okulun katıldığı bu etkinlikte, ülkemizde 3 il ve 4 ilçe okulu olmak üzere 7 okulun öğretmen ve öğrencilerine Brüksel Merkezi'nden aktif katılım sertifikaları verildi. Sertifika alanlar arasında ben ve 6 öğrencimiz vardı. Bununla ilgili makaleler muellim.edu.az ve demokrat.az sitelerinde yayınlandı. Öğrencilerimin

sertifikalarını almaları ve internet sitelerinde resimlerini görmeleri ise tarif edilemez. Yine okul idaresinin düzenlediği okulda bir etkinlik düzenleyerek öğrencilere sertifikalarını takdim ettik.

STEAM yönteminin "Hayat bilgisi" konu derslerine uygulanması. STEAM yöntemini Yaşam Becerileri derslerine uygulamak da çok iyi sonuçlar veriyor. Mayıs 2019'da "Hayat Bilgisi" dersinde "Trafik Kuralları" konusuna bu yöntemi uyguladık. Yine öğrencilerden karton ve tel getirmelerini istedim. Bu sefer sınıfta bir yol levhası modeli yapmak zorunda kaldık. Yine öğrenciler gruplara ayrılarak işaret ve yol modelini oluşturdular. Yola tabelalar kurduk, ilginç bir görüntü çekildi. Zaten YouTube kanalımızda dersin bir videosunu yayınlama deneyimimiz oldu. Kanalda bu dersin bir videosunu da yayınladık (bu arada okulun Facebook sayfasını oluşturduk ve çalışmalarımızı bu sayfada paylaştık). Bu dersten çektiğimiz resimleri de okulun Facebook sayfasında paylaştık. Sayfada paylaşılan fotoğraflar ilgiyle karşılandı ve trafik kuralları konusunda uzmanlaşmış Avtosfer.az sitesi dersimiz hakkında bilgi verdi.

STEAM sınıfımız. Okulda bir STEAM sınıfı oluşturduk. Sınıf arkadaşlarım ve ben duvarları boyadık ve posterler yaptık. Başarılı öğrencilerin resmini duvara astık. Diğer afişlere ise STEAM derslerimiz sırasında çekilmiş fotoğrafları ve öğrencilerimizin aldıkları sertifikaları astık. Tüm bunlardan motive olan diğer sınıflardan çocuklar da farklı malzemelerden (özellikle o malzemeler atıktı) maketler ve posterler yapıp duvara astı. Kağıt paraşütleri astığımız bir köşemiz de var. Ne zaman başarılı bir öğrencimiz olsa paraşütün altına onun resmini yapıştırıyoruz. Paraşüt kazanmak isteyen öğrenciler başarılı sonuçlar almaya çalışırlar. Bütün bunlar diğer sınıfları ilgilendirir. Artık okuldaki en ilgi çekici ve öğrencilerin merakla izlediği ders STEAM sınıfımız.

STEM'in günlük hayatımızdaki rolü. Bir STEM öğrencisi, hayattaki tüm aşırı durumlara hazırlıklı olmalıdır. Ülkede Mart 2020'de başlayan karantina rejiminde COVID19 pandemisi nedeniyle maske talebi vardı. Öğrencilerimle evde maske yapıp evden eve dağıttık.



Öğrencilerimle kamplara gittiğimde, onlara ormanda bulunan araçları kullanarak ihtiyaçları olan şeyleri nasıl ikame edeceklerini öğretiyorum. Elbette bunu yaparken doğaya zarar vermemelisiniz. Öğrencilerim çalılardan süpürge yapıp çadırlarını temizliyor. Birbirlerine taşlarla vurup ateş yakarlar. Ahşaptan koltuk yapıyorlar. Birçok benzer ürün ve aksesuar kullanırlar.



eTwinning platformunda birçok uluslararası projeye katıldık. Bu projelerde yer alan öğrencilerim internet üzerinden tanışarak, Türkiye, Makedonya, İtalya, Gürcistan, Ukrayna, Almanya gibi diğer katılımcı ülkelerden öğrencilerle iş birliği yaptı ve yabancı öğrencilerle veya kendi ekipleriyle STEM odaklı birçok ödevi tamamladı. Projeler tamamlandıktan sonra Ulusal Kalite İşareti aldık. Bu toplantılar sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de çok faydalıdır. Çünkü biz öğretmenler de bu projelerde farklı ülkelerden öğretmenlerle online toplantılar düzenliyoruz, bu toplantılarda görüş alışverişinde bulunuyoruz, ortak ödevler yapıyoruz, videolar çekiyoruz.



## SONUÇ

STEAM yöntemini uyguladıktan sonra aldığım sonuç. STEAM sınıfımdaki öğrencilerim zaten yarışmalara katılmaya alıştı. Diğer sınıflar da onlara katılmaya başladı. STEAM Azerbaycan, Edtech Azerbaycan, Etwinning plus Azerbaycan ve diğerleri tarafından düzenlenen yarışmalara katılmışlar. Bu yarışmaların sonuçlarına göre başarılı olan ve olmayan öğrenciler bulunmaktadır. Ama en azından çocuklar öğrenme sürecine katılır, kazanmaya çalışır. Örneğin bu yıl Edtech Azerbaycan'ın düzenlediği "İnternet güvenliği" yarışmasına afiş hazırlayan bir öğrencim üçüncülük ve sertifika aldı. Diğerlerine katılım belgesi verildi.



Yapılan tüm çalışmalar sonucunda STEAM derslerine katılan öğrencilerim ilçe veya okul etkinliklerine, resim yarışmalarına kolaylıkla katılarak çalışmalarını kolaylıkla sunarlar. Bu yöntem öğrencilerimde sunum becerileri oluşturdu. Eskiden sahneye çıkmaktan, şiir okumaktan korkan öğrenciler, artık rahatça icra ediyor, etkinliklere ev sahipliği yapıyor ve eserlerini çok güzel bir şekilde sunuyorlar. Bu yöntem çocuklarda hem sunum yapma hem de konuşma becerisini, akranlarıyla işbirliği yapma becerisini, sağlıklı rekabeti geliştirir.

STEAM, hangi mesleği seçerlerse seçsinler öğrencileri hayata hazırlar. STEAM derslerinde öğrenciler birçok beceri kazanırlar. En önemlisi, öğrenciler araştırma yapar ve

yaratıcı olurlar. Dolayısıyla bu öğretim yöntemi öğrencilerin araştırma ve yaratıcı becerilerini geliştirir. Bu, gelecekte yenilikçi, yaratıcı bir kişinin ortaya çıkması anlamına gelir. Geleceğimizi o yaratıcı insanlara emanet etmek için onları şimdi şekillendirmeliyiz. STEM yöntemi bu işi daha mükemmel hale getiriyor.



### KAYNAKÇA

<https://atlatedu.com/blog/stem-nedir-ve-neden-onemlidir/>

<https://web2azerbaijan.wordpress.com/tag/21-%C9%99sr-bacariqlari/>

<http://www.tipii.edu.az/az/article/573-xxi-asr-incasamat-asridir>

<https://metodiktovsiyye.blogspot.com/2015/12/xxi-sr-bacarqlar.html>

<https://www.muallim.edu.az/news.php?id=7470>

<https://edu.gov.az/az/news-and-updates/19766>

<https://azedu.az/az/news/25681>

<http://www.fikribilimkoleji.com/stem-a/>

---

## ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ BAĞLARI

---

*Cemila Əsgarova*<sup>37</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerle-öğrencilerin arasında kuvvetli bir bağın nasıl kurulmalı olduğunu incelemektir. Çalışma süresince, ihtiyaç analizi yapılmış, problemler ortaya konulmuş, kuramsal çerçeve oluşturulmuş, öğretmenlerin görüşleri alınmış, mevcut kaynaklar incelenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler ile çalıştaylar düzenlenerek öğretim programındaki içerik konusunda tartışmalar yapılmış, yöntem konusunda öğretmenlerin beklentileri alınmış ve kazanımların ortaklaşa yazılması sağlanmıştır. Son aşamada ise yeterlilikler ve değerler açısından incelemeler yapılmış, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmiş ve uygulama önerileri hazırlanarak taslak öğretim programı oluşturulmuştur. Bu nedenle çalışma kapsamında bu konuya yönelik önerilere de yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, Öğrenci, Sevgi, Başarı, Lider, Gençlik

### TEACHER - STUDENT TIES

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine how a strong bond should be established between teachers and students. During the study, a needs analysis was made, problems were put forward, a theoretical framework was created, teachers' opinions were received, and available resources were examined. In addition to these, workshops were organized with the teachers, discussions were held on the content of the curriculum, the expectations of the teachers about the method were taken and the achievements were written jointly. At the last stage, examinations were made in terms of qualifications and values, measurement and evaluation approaches were determined, and a draft teaching program was created by preparing application suggestions. For this reason, within the scope of the study, recommendations on this subject are also included.

**Keywords:** Teacher, student, love, success, leader, youth

### GİRİŞ

Öğretmen – öğrencilerinin ufkunu açan, onlara yol gösteren ve onları koruyup kollamayı meslek edinmiş kişidir. Toplumun geleceğini de belirler haliyle. Geleceğin yetişkinlerini ve toplumunu eğitmek ve yol göstermekle yükümlü olmak tabii ki büyük bir sorumluluk. Yapılan araştırmalar; öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin öğrenme ve okula bağlılık açısından önemini vurguluyor. Çocuk okula başladığında öğretmenler hem

---

<sup>37</sup> Öğretmen, Bakı Şəhəri, Nizami Rayonu, Xalid Quliyev Adına 62 Sayılı Məktəb-Lisey, cemilefen@mail.ru

öğretmen, hem de “ebeveyn “ rolünü üstlenirler. Bunun için yüksek öğretim yöntemlerine sahip kişiler öğretmenlerdir. Öğretim yöntemlerinin seçiminde öğrenci özelliklerine uygunluk büyük öneme sahiptir. Her konu ve öğrenme düzeyi için uygun tek bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir. Bu sebeple yöntemler seçilirken hedeflere, öğrenci ve konunun özelliklerine dikkat etmek gerekir.

Her yıl dünyanın hemen-hemen her yerinde çocuklar okula, tahsil almak için, öğretmenler de, öğrencilerine bilgi ve okuryazarlık vere bilmek için okullarda buluşurlar. Bir yıl boyunca öğrencileriyle arkadaş olur, samimi ortamda öğrencilerinin doğru yolu bulması, örnek bir ferd yetiştirmek için seferber olurlar. Her bir öğretmen adayı öğretmeye başladığı andan itibaren öğrencisinin sevgisini kazanmaya, onunla başarıyı elde etmeye, konulara aynı frekansdan bakmaya çalışırlar. Bunun için farklı yollar kullanır, farklı deneyimler ederek daha başarılı olmaya can atmış olur. Öğretmenin öğrenci üzerinde olan etkisi sadece ders bilgisi olarak kalmayıp, tüm davranış şeklini ortaya koyar. Daha mükemmel gelecek için daha mükemmel öğretmen olmanın gerekliliğinin vacibliğinin önemini anlar. O yüzden öğretmen ve öğrenci arasında çok özel bir ilişki olması gereklidir.

Aslında her öğretmen öğretmeyi biliyin daha verimli sonuca ulaşmasını ister. Öğrenciler, öğretmenin kendilerini yanlış anladığını, küçük düşürdüğünü ya da eleştirerek değerlendirdiğini hissederse, beden eğitimi, resim eğitimi gibi en ilgisini çeken derslerde bile davranış bozukluğu gösterir ve öğrenmeye inatla karşı koyarlar. Bunun için öğretmenler öğrencileri ile doğru iletişim kurabilmesi için farklı metodlar kullanır. Bu metodlar sade dil, müzik, dans, oyun, drama, yarış kimi üsullar olup, farklı metodlarla öğrencilere öğretim şeklini amaçlar. Düz anlatım yöntemi, problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip – yaptırma yöntemi, modüler öğretim yöntemi gibi yöntemler vardır. Evrendeki insanlar nasıl bir-birinden farklıysa, öğretmen-öğretme şekilleri de oldukça farklıdır. Eğer bir proje yazmak gerekirse, her kes projeyi yazar, ama her proje takdir alamaz. Bu yüzden her öğretmenin yaptığı yaşama şekli doğru olmaya bilir. Mesela: bir sınıfta öğretmen mövzuyu öğrencisine daha samimi ortamda, örnekler sunarak, öğrencilerle fikir yürütme aşamasında izah eder, diğer sınıfta ise öğretmen aynı konuyu bağırarak, fikir yürütme durumunun yalnız öğretmene mahsus olduğu şekilde izah eder ise, tabii ki, öğrenmenin sonuçları da aynı olmayacaktır. Konuşma, insan ilişkilerinde yapıcı olduğu kadar yıkıcı da olduğundan, öğrenciyi öğretmene yakınlaştırabildiği gibi uzaklaştırabilir de.. O yüzden öğrencilere hayal kurma becerilerini kazandırmak ve bu hayallerin isterlerse gerçekleşe bileceğini onlara inandırmak gereklidir. Düşünmeyi beceren öğrenci daha iyi not elde ediyor.

Peki her öğretmen istenilen sonuca ulaşmış olurmu? Bunu araştırmak üzere bazı kaynaklara, statistik verilere bakmış olursak istenilen sonuç yüzde-kırk civarında elde edilmiş olur. Peki ama neden? Neden hep başarılı, lider çocuk yetişmez? Bunun için kimlerin etkisi daha fazla, nelerin etkisi daha kalıcı olmuştur? Bunun için hangi teknik önemlidir?

Bu soruların çözümünü araştırmış olursak en başta **öğretmen-öğrenci-veli** üçgeni daha sağlam bağlarla kurulmalı olduğunun önemini vacipliyini görmüş, anlamış oluruz. Bu

bağın sağlam olması için hangi yöntem, hangi üsul daha etkili olduğunu bazı örneklerin üzerinde test edek. Bu örneklerin öğrencilerin üzerinde doğru amaçla kullanılmasının önemini örnekler üzerinde gösterek.

Öğretmen bir ders esnasında öğrencilere sorular sorar, ama bunun için püsk atarak, ya da sıra ile soru sorarsa, hangisi daha verimli olur? Eğer püsk atmış ise öğrenci sorunun nereden geldiğini bilemez, yalnızca soruya çalışamaz. Bunun için mövzuya çalışmış olur. Sıra halinde soru sorarsa, öğrenci sorunun nereden gelmiş olduğunu bilir ve yalnızca soruya yönelik çalışmış olur. Hem de öğretmen püsk atarak öğrenciyi kaldırır, dersinde tüm öğrencilerin iştirakı sağlanmış olur. Bir dersde bir öğrencinin fazla kalkması, diğer öğrencinin ise hiç kalkmaması olayını püsk atmakla ortadan kaldırmış olur.

Bazı zamanlarda öğretmen sınıfa girdiğinde zamanının büyük bölümünü sınıfta düzeni kurmak için harcamak zorunda kalır. Ama bazı öğretmenlerde var ki, disiplin olayının sevimsiz olduğunu bildiyinden sınıfta disiplin ile uğraşmayı değil de, öğretmek, öğrencilerinin öğrendiklerinin görmekten duyulan zevk ve gururu tatmak ister. Öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde, disiplin kurmak için zaman yitirmek yerine, öğretmek istemeleri doğaldır. Öğretmenler geleneksel güç dili olan; “denetim, yönlendirme, cezalandırma, gözdağı verme, sınırkoyma, zorlama, kuralları hatırlatma, sert olma, kınama, emir verme, baskı kurma vb.” disiplin sözcükleri yerine; “ sorun çözme, etkileme, yüzleşme, işbirliği yapma, ortak bir amaçta birleşme, birlikte karar verme, öğrencilerle çalışma, karşılıklı anlaşmalar yapma, gereksinimleri karşılama, bir anlaşmaya varmak için tartışma, bir işi sonuçlandırma” gibi yeni deyişleri kullanmalıdır. Bu, öğretmenlerin sınıf içindeki iş ve sorumluluklarını da kolaylaştırır.

İnsanlar tarafından kabul edilmiş yaygın inançlar vardır;

- İyi öğretmen sakindir, telaşlanmaz, sinirlenmez. Her zaman soğukkanlıdır ve aşırı duygularını göstermez.
- İyi öğretmen önyargılı ve yanlı değildir. Bütün öğrencilere eşit davranır, cinsiyet ayrımı yapmaz.
- İyi öğretmen gerçek duygularını denetler ve öğrencilere göstermez.
- İyi öğretmen bütün öğrencileri aynı biçimde kabullenir. İyi öğretmenin gözde öğrencileri yoktur.
- İyi öğretmen coşkulu, uyarıcı ve özgür bir öğretim ortamı yaratır, ama yine de bu ortamı her zaman düzenli tutar.
- İyi öğretmen her şeyden önce tutarlıdır. Değişmez, unutmaz, çok neşeli ya da asık suratlı değildir ve hata yapmaz.
- İyi öğretmen her sorunun yanıtını bilir. Öğrencilerden daha akıllıdır.
- İyi öğretmenler bir-birlerine destek olur, kendi duyguları, değer yargıları ve inançlarından etkilenmeden öğrenilerine karşı “ birleşik cephe” oluşturur.

Odur ki, öğretmenler , öğrencileri ile iyi ilişkiler kurduklarında, rolden role geçmelerine, sert davranmalarına, insanüstü ve erdemli kişiliklere bürünmelerine gerek

yoktur. Eğer öğretmenlerin öğrencileri ile iyi ilişkileri olmazsa, en iyi öğretim tekniklerinin bile yararsız olduğunu görecektir.

Öğretmen ile öğrenci arasındaki bağlar

- Açıklık
- Önemseme, ilgilenme
- Karşılıklı olarak bir-birine gereksinimlik duymak
- Birbirlerinden ayrı olmak (sınırlarının belirgin olması)
- Gereksinimleri karşılıklı olarak giderebilmek

Özelliklerini içerirse, **iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi** kurulmuş olur.

Azerbaycanda yaklaşık 5000 civarında okul var. Her okulda öğretmenler var ki, bu da öğretmenlerin sayı kadar öğretim üsulu, yöntemi vardır demektir. Her yıl 20000 civarında öğrenci okulları bitirib, lisans almak için üniversitelere başvuru eder. Bu öğrencilerin 85%-i üniversitelere kabul olurlarsa, başarılı öğretmen-öğrenci ilişkileri vardır demektir. Her yıl yüzlerle öğrencinin yurtdışında tahsil almaya gitmeleri de, yabancı dil sevelerinin yüksek olmasına delalet eder. Tabii ki, her başarılı öğrencini yetiştiren öğretmen vardır demektir. Sosyal Duygusal Öğrenme bakış açısıyla öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir bağ kurulabilmesi ve öğretmenin “kapsayıcı” görevini üstlenebilmesi için yapılabilecekleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Öğrencileriyle olumlu bir ilişki kurabilmek için öğretmen;

1. Her çocuğun güvende hissetmesi için çalışmalı
2. Sınıfında her çocuğun sesinin duyulmasını sağlamalı
3. Farklı fikirlere alan tanımalı
4. Kural ve sınır çerçevesinin belirli olduğu bir sınıf ortamı yaratmalı
5. Mizaha yer vermeli
6. Öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark etmeli
7. Sevgi dilini kullanmalı
8. Cesaretlendirmeli
9. Duygusal destek sağlamalı
10. Yaratıcılığı desteklemelidir.

Böyle bir sınıfın bir parçası olmak hem güven hem gurur verir öğrenciye. Önemsendiğini ve birey olarak görülebildiğini hisseder. Problemler ile karşılaştığında öğretmenin desteğini alabileceğini bilir. Böyle bir öğretmenin öğrencisi olmak mutluluktur.

Peki hangi öğretim yöntemleri vardır?

### **1. DÜZ ANLATIM (TAKRİR) YÖNTEMİ**

Bilgileri öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldığı, öğrencilerin pasif dinleyici konumunda oldukları geleneksel bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanarak bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, psikomotor alanın uyarılma basamağındaki kazanımlara ulaşılabilir. Her ne kadar geleneksel yöntem olarak tanımlasak da, üst düzey

davranışları kazandırmada kullanılamazsak da, bu yöntem tüm derslerde kullanılır. Kalabalık bir sınıfa bilgi vermede, süre sınırlıysa, öğrencileri ikna etmede, konulara açıklık getirmede, derse giriş aşamasında, dikkat çekmede, öğrencileri güdülemede, konular arasında geçiş yapmada, derste kullanılacak materyalleri tanıtmada, dersin sonunda özetleme yapmada etkili bir şekilde kullanılır.

Uzun süreli anlatımlar çok sıkıcı olacağından mümkün olduğu kadar kısa süreli anlatımlar yapılması gereklidir. Öğretmenin dili iyi kullanması, tonlamalarla öğrencilerin dikkatlerini toplaması, güncel yaşamadan örnekler vermesi, aralarda öğrencilere sorular sorarak onları da sürece katması ve etkin hale getirmesi, anlatımı sıkıcılıktan kurtarmak için harita, model, grafik, slâyt gibi materyaller kullanılması oldukça önemlidir. Bu yöntemde öğrenciyi tanımak zorlaşır.

## **2. PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ**

Konunun kazanımları çerçevesinde güncel yaşamla ilgili ve öğrencinin düşünmesini sağlayacak bir problemin sınıf ortamına getirilerek bilimsel problem çözme basamaklarının (Bakınız: Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim) kullanılmasıyla çözülmesi amaçlanır. Bu yöntemde öğrenci aktiftir. Öğretmen yol gösterici, yardımcı ve cesaretlendirici olmalıdır. En az uygulama düzeyindeki kazanımlara ulaşmak için kullanılır. Öğrenciye bilimsel tutum kazandırır. Analiz ve sentez düzeyindeki kazanımlara ulaşmayı da destekler. Önkoşul öğrenmelerin yetersiz olması durumunda (bilgi-kavrama) kullanılması mümkün değildir. Problem açık anlaşılır ve net olmalıdır. Anlaşılmayan bir problemin çözülebilmesi oldukça güçtür. Sınama yanılma, içgörü kazanma, neden-sonuç ilişkileri kurma, aktif düşünme ve akıl yürütme gibi etkinlikleri kapsar. Problem çözme ile öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi beceriler kazandırılır. Bu yöntem fazla zaman alabilir ve öğrenmenin değerlendirilmesi güçtür.

## **3. TARTIŞMA YÖNTEMİ**

Kavrama düzeyindeki kazanımlara ulaşmada öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bilgi düzeyinde eksikler olduğunda kullanılabilmesi mümkün değildir. Öğrencileri düşünmeye yönlendirmek, anlaşılmayan konuların açıklanması ve öğrenmenin pekiştirilmesi için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkinliklerinin üst düzeyde kullanıldığı bir yöntemdir. Öğrencilerin konuları ne düzeyde anladıklarının belirlenmesi için de bu yöntem kullanılabilir. Tartışma yönteminde ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade edebilme başkalarının görüş ve fikirlerine saygı duyma ve iletişim becerilerini geliştirmek de amaçlanır. Tartışma yönteminin uygulanması için sınıfta demokratik bir ortam oluşturması önemlidir. Tartışma yöntemi ile uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey kazanımlara ulaşmak da amaçlanır.

Tartışılacak konu ve tartışma şekli öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenmelidir. Tartışma konusu ile ilgili olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin önceden hazırlık yapmaları gereklidir. Tartışmanın biçimini belirlemede sınıftaki öğrenci sayısı dikkate alınmalıdır. Bir tartışma süresi belirlenerek bu süreçte tartışmanın konu dışına çıkmaması için gerekli önlemler alınmalıdır. Tartışmanın amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesi için ilgin

ve öğrencilerin dikkatini çekecek konular seçilmelidir. Tartışmada bazı öğrencilerin tartışmayı tekellerine alması önlenmelidir. Tartışma sonunda ve özetleme ve değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirmede tartışma süreci dikkate alınacağından bu yöntemde öğrencilerin değerlendirilmesi zordur.

#### **4. ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ**

Bu yöntem, gerçekleri ve sorunları yansıtan öykülemeler etrafında organize edilmiş öğrenme uygulamaları bütünü olarak tanımlanabilir. Örnek olay konu ile ilgili gerçek yaşamdan alınmış (öğretmenin yaşadığı, başkaları tarafından yaşanmış olayların gazete ve dergilerden alınması, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel olaylar) olayların sınıf ortamına getirilerek öğrencilerin etkin katılımları ve grup tartışmalarıyla çözümüne yönelik olarak kullanılan bir tekniktir. Örnek olayın güncel olması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi, birden fazla çözüm üretilebilir olması, tüm yönleriyle açık ve anlaşılır olması, anlamlı olması ve kendi içinde bir bütünlük taşıması oldukça önemlidir. Öğrenciler gruplara ayrılarak örnek olayı farklı açılardan irdeler ve çözüm önerileri geliştirirler. Öğrencilerin kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki kazanımlara ulaşması, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için kullanılır. Derslerinde, problemlere çözüm üretmeyi öğrenen öğrencilerin bu deneyimlerini yaşamlarına yansıtılmaları beklenir. Tartışma sonunda her bir grubun ulaştığı sonuçlar sınıfta açıklanarak özetlenir. Böylece problemlere yaratıcı çözüm önerileri getirilmeye çalışılır. Ön öğrenmelerin yetersiz olduğu durumlarda bu yöntemin kullanılması mümkün olmaz.

#### **5. GÖSTERİP-YAPTIRMA YÖNTEMİ**

Öğrencilere özellikle psikomotor becerileri kazandırmak için kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde gösteri bölümünde öğretmen, yapma bölümünde ise öğrenci aktiftir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere “Doğu Anadolu bölgesinin haritasını aslına uygun olarak ezbere çizebilme.” hedefini kazandırmak isteniyorsa yapılacak iş ya da kazanılacak davranışın aşamaları öğrencilere açık olarak verilmeli her bir aşama öğretmen tarafından gösterilmeli ve öğrencilerinde her bir basamakta yapılması gereken davranışı eksiksiz olarak yapmaları sağlanmalıdır. Eğer 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları için hazırlanan bir programda yörenin halk oyunları bir öğrenci gurubu tarafından oynanacaksa, böyle bir davranışı öğrencilerde oluşturmak için de gösterip-yaptırma yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemde öğretmenin gösteri için önceden hazırlık yapması gösteri sırasında kullanılacak materyalleri sağlaması oldukça önemlidir. Çok büyük gruplarda bu yöntemin kullanılması zordur. Çünkü öğretmenin her bir psikomotor becerinin kusursuz yapılıp yapılmadığını belirlemesi ve öğrencileri değerlendirmesi oldukça zaman alır. Eğer öğrencilere kazandırılmak istenen davranış çok karmaşıkta davranış parçalara / bölümlere ayrılmalı, öğrencilerin her bir bölümü kusursuz olarak yapmaları sağlanarak davranış oluşturmaya çalışılmalıdır. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışı açıkça gösterebilmek için gerekirse modelden yararlanılmalı, video ve slâyt gibi materyaller kullanılmalıdır. Gösteri sırasında her öğrencinin net olarak görmesini sağlayacak bir düzen oluşturmak önemlidir.



## 6. MODÜLER ÖĞRETİM

Etkinliklerin, bireyin kendi kendisine öğrenmesini sağlayacak şekilde oluşturulduğu, bireyin öğrenme ortamına aktif olarak katılması gereken, en az uygulama düzeyindeki kazanımlara ulaşmak için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde modüller oluşturulur. Her bir modül kendi içerisinde bir düzene sahiptir. Oluşturulan modüller diğer modüllerle bağlantılı ya da bağlantısız olabilir. Genellikle mesleki ve teknik eğitim ile hizmet içi eğitimde kullanılır. Modüler öğretimde;

- Öğretim ortamı esnek olmalıdır,
- Öğretim ortamı bireysel olmalıdır,
- Öğretim ortamı bireyin / grubun gereksinimlerine göre düzenlenmelidir,
- Yaparak yaşayarak öğrenmeye ağırlık verilmelidir

**Önem:** Sınıfta öğretmenin öğrencisini sevmesi, saygı ile yaşaması, hiçbir öğrencisinin arasında ayırım yapmaması, her öğrencinin özel olduğu düşüncesi ile yaşaması, öğrenme zorumluluğu yaşayan öğrencisine şefkat ile yaşaması oldukça önemlidir.

**Yöntem:** Bu çalışmada sınıf yönteminde öğretmenin öğrencisine davranış şekilleri incelenerek araştırılmış, elde edilen veriler nitel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Nitel araştırma ve durum çalışmasına esasen öğretmen-öğrenci bağları formlara esasen toplanmış, nitel veriler nicel olarak da sunulmuştur.

**Bulgular ve Sonuç:** İlk çalıştay sonrası hangi yaşda öğrencilerin davranış şekilleri dikkatlice ele alınmalı olduğu belirlenmiştir. İkinci çalıştay sonrası öğretmenlerin davranış yöntemleri konu başlıkları belirlenmiştir. Daha sonra varılan sonuç:- Öğretmenler için öğrencileri özeldir, dahidir, başarılıdır. Her öğrencinin içinde olan o dehayı öğretmeni aşkar eder, onu üze çıkarır, bu da gelecek nesillere dahiler kazandırır. Bir öğretmenin en büyük zaferi onu seven, saygı duyan öğrenci yetiştirmektedir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okul ortamında mesleğini seven, öğrencilerini toplumun ilerlediği doğru yolda yürüte bilen öğretmen meslek aşkı gibi online görüşler teşkil edilebilir.

### KAYNAKÇA

<https://teach.com/what/teachers-know/teaching-methods/>

<https://www.jpinternational.co.in/strong-teacher-student-bond-towards-effective-learning/>

<https://stanfield.com/teacher-student-relationships/>

[bilgi@sdoakademi.com](mailto:bilgi@sdoakademi.com)

[https://umraniyeram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/21/888927/dosyalar/2015\\_08/2011\\_0831\\_ogretmenogrenc%C4%B1%C4%B1let%C4%B1s%C4%B1m%C4%B1.pdf](https://umraniyeram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/21/888927/dosyalar/2015_08/2011_0831_ogretmenogrenc%C4%B1%C4%B1let%C4%B1s%C4%B1m%C4%B1.pdf)

Wubbels, T., ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6- 24.

Wubbels, T., ve Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T. ve van Tartwijk, J. (2012).  
Let's make things better, P.J. den Brok, J. van Tartwijk, J. Levy veT.

Wubbels (Haz.), Interpersonal relationships in education: an overview of contemporary research. (pp. 225–249) SENSE Publishers. Wubbels, T., Brok, P.J., den, Veldman, I., ve Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407–433.

# BAKÜ SLAVYAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ DERSLERİNDE YAZIM KURALLARI İLE İLGİLİ YAPTIKLARI HATALAR ÜZERİNE

Ziyafet Gasımova<sup>38</sup>

## ÖZET

Azerbaycan'ın devlet ve özel üniversitelerinde Türkiye üzerine çeşitli ihtisaslar mevcuttur. Bu üniversitelerden biri olan Bakü Slavyan Üniversitesinde de Bölge Uzmanlığı (Türkiye) ihtisası vardır ve burada Türkiye Türkçesinde dersler verilmektedir. Öğrenciler Türkiye Türkçesini öğrenimleri zamanı çeşitli zorluklarla karşılaşılıyorlar. Bu zorluklardan dolayı hatalar yapmamaları imkânsız. Özellikle, öğrencilerin pratik çalışmalarında yazım kuralları ile ilgili yaptıkları en önemli hatalardır. Birinci sınıfın ilk sömestrinde yazım kurallarını öğrenen öğrenci ikinci ve üçüncü sömestrlerde bu kuralları uygulamakta zorlanıyorlar. Bunların başlıca sebeplerinden biri iki yakın Türkçe olan Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinin yakınlıktan dolayı yazım kurallarındaki farklılıkların öğrenciler tarafından tam algılanamaması durmaktadır.

Bakü Slavyan Üniversitesi öğrencileri ile yapılan dikte çalışmalarında yazım kuralları ile ilgili yaşanan hataların bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

### 1. Büyük ve küçük harflerin yazılımı:

Azerbaycan Türkçesinde farklılık gösterdiğinden öğrenciler karıştırıyorlar. Örneğin: Bir dikte çalışmasında “Osmanlı Devleti” birleşmesi bütün öğrenciler tarafından Azerbaycan Türkçesindeki gibi “Osmanlı devleti” biçiminde yazılmaktadır.

### 2. Kesme işaretinin (˘) konulması:

Kesme işareti ile ilgili yılların ve kurul adlarının yazılmasında hatalar dikkat çekiyor.

Örn.1921`de yerine Azerbaycan Türkçesindeki gibi 1921-de yazılmaktadır.

### 3. Birleşik kelimelerin yazılımı

Birleşik kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkar. Örn: “1921 Anayasası” kelimesi öğrenciler tarafından “1921 Ana Yasası” olarak yazılmıştır

### 4. Uzatma işaretinin (^) konulması

Öğrenciler genellikle uzatma işaretini kullanmamaktadırlar. “hâkim” yerine “hakim”, “millî” yerine “milli”

### 5. Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması:

Örn: “devam ettiği” yerine “devam etdiği”, “1923`te” yerine “1923`de”

Yukarıda belirtilen örnekleri çoğaltmak mümkün. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki, daha sonraki sömestrlerde sürekli pratik çalışmaların yapılmasıyla yazım kuralları ile ilgili yazım hataları yok denilecek düzeye gelir.

Bu çalışmada hepsi yukarıda gösterilmeyen sorunlar üzerine bir deneme yapılmış, Bakü

<sup>38</sup> Yard. Doç. Dr, Bakü Slavyan Üniversitesi Türk Araştırmaları Kültür-Öğretim Merkezi Müdürü, decel2002@yahoo.com.

Slavyan Üniversitesi öğrencilerinin pratik çalışmaları esas alınarak öğrencilerin yazım kuralları konusunda yaptıkları yanlışlar tespit edilmiştir. Bu yanlışlar Türkiye Türkçesinin öğreniminde sorun olarak ele alınmış, sorunlara çözüm yolları aranmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, yazım kuralları, yazım hataları, kesme işareti, gramer özellikleri

## ON THE MISTAKES IN THE SPELLING RULES MADE BY THE STUDENTS IN TURKEY TURKISH COURSE OF BAKU SLAVIC UNIVERSITY

### ABSTRACT

There are different specialities related to Turkey at the public and private universities of Azerbaijan. One of these universities is Baku Slavic University which offers the Programm for Regional Studies (Turkey) with the lessons in Turkey Turkish. Students are faced with various difficulties while they learn Turkey Turkish. The mistakes by them are unavoidable due to these difficulties. Particularly, the most crucial mistakes made by students are the ones regarding spelling rules in their practical work. The students who learn the spelling rules in the first semester of the first-year struggle to apply these rules in the second and third semesters. One of the main reasons for this struggle is the students' failure to perceive the discrepancies in spelling rules fully due to the similarities between two close languages – Azerbaijani and Turkey Turkish.

We can list some of the mistakes related to spelling rules in our dictation studies with students of Baku Slavic University as follows:

1. Spelling of uppercase and lowercase letters:

Students are confused because this rule shows differences in Azerbaijani Turkish. Example: In a dictation study, the combination of "Ottoman State" is written by all students in the form of "Ottoman state" as in Azerbaijani Turkish.

1. Putting the apostrophe ('):

The mistakes related to the apostrophe in spelling the years and organization names are remarkable.

For example, *1921-de* is written instead of *1921`de* as in Azerbaijani Turkish.

2. Spelling of compound words

The compound words mispronounced by students is an important problem. Example: The word "1921 Anayasası" is written by students as "1921 Ana Yasası".

3. Putting the extension sign (^)

Students usually do not use the extension sign. For example, "hakim" instead of "hâkim", "milli" instead of "millî".

4. Confusing hard and soft consonants:

Example: "devam etdiği" instead of "devam ettiği", "1923`de" instead of "1923`te".

The examples mentioned above can be listed more. However, it should be noted that the spelling mistakes almost disappear with the help of continuous practical studies in the following semesters.

In this study, an experiment was made on the problems not shown above, and the mistakes made by the Baku Slavian University students in the spelling rules were determined based on their practical studies. These mistakes have been discussed as the problems in the learning of Turkey Turkish, as well as the solutions for the problems were investigated.

**Keywords:** Turkey Turkish, Azerbaijani Turkish, spelling, typos, apostrophe, grammar properties.

## GİRİŞ

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasita; kendisine mahsus kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş içtimaî bir müessesidir.” (Ergin, 1985:3)

İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanmaktadır. İnsan varlık âlemini ancak dil sayesinde tanır. Dil olmadan insanın sosyalleşmesi, diğer insanlarla ortak bir dünya kurması mümkün değildir. İnsan dil sayesinde öteki insanlarla anlaşabilmekte, onlarla kendisi arasında birleştirici bağlar kurabilmektedir. İnsanı evrenle karşı karşıya getirir, onu insana açar. İnsan dil sayesinde düşündüklerini ve gördüklerini tespit edebilmekte, bunları nesle aktarabilmektedir. Dil ile gerçekleştirilen alışveriş diğerlerinden daha üstündür. Çünkü dil, yazı aracılığıyla kalıcılığı sağlar (Özkan, 2010:14-16).

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik dil ve farklı çevrelere uyum sağlayabilme becerisidir. Canlılar arasında en gelişmiş iletişim modeli olan dil, her şeyden önce insana özgüdür. İnsan doğuştan bir dil donanımıyla gelse de bu donanım kendiliğinden bir dile dönüşmez. Konuşma içgüdüsünün ortaya çıkabilmesi için bir sosyal çevreye ihtiyaç vardır. Dillerdeki değişim ve gelişmeler de dili konuşan topluluğun az veya çok oranda katılmasıyla gerçekleşebilir. Bu neden dilin bir başka özelliği toplumsal olmasıdır (Nurettin Demir, Emine Yılmaz, 2010:4-5).

Geçmişten bugüne dil öğretiminin nasıl yapılacağı dil eğitimcilerinin üzerinde durdukları önemli sorunların başında gelmektedir. Bu sorun bağlamında çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır. Dil öğretimi, birbirini tamamlayan değişik disiplinlerin ortak konu alanıdır. Eğitim, psikoloji, dil bilimi gibi alanlarda ortaya konulan çalışmalar, daha iyi bir dil öğretiminin nasıl yapılacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Köksal D., Varışoğlu, B., 2014:81).

Dilin ülke kültürünün tanıtılmasında en önemli anahtar olduğunu savunan Bayraktaroğluna göre dil öğretimi, yalnızca bir dilin alt yapısını teşkil eden gramerini ve buna bağlı olarak, o dili yazmayı, okumayı, dinlemeyi, okumayı öğrenmek ve öğretmek değildir. Bunların yanı sıra, o dili konuşan halkın kültür özelliklerini de öğretip, bunları öğrenenin bilinci altına yerleştirmektir. Dilin kültür yapısına ayna olduğunu düşünürsek, bir toplumun kültür değerlerinin en güzel şekilde dilde yaşadığını görüyoruz (Bayraktaroğlu, 1987)

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, doğal ortamlardan uzak gerçekleştirildiği için daha fazla titizlik ve mesai gerekmektedir. Çünkü yurt dışında Türkiye Türkçesini öğrenenlerin ihtiyaç ve öncelikleri çoğu defa değişkendir. Coğrafya, iklim, tarihî ve kültürel değerler, siyasi ve sosyal hayat, komşularla ilişkiler, dil yapısı, inançlar sistemi vb. bütün bileşenler ihtiyaçların ve önceliklerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple farklı yaklaşımları gerektirir. Beraberinde yöntem ve teknikler de değişir (Dinç Kurt, 2016:654).

Bu çalışmada Azerbaycan`da bulunan Bakü Slavyan Üniversitesinin Bölge Uzmanlığı (Türkiye) ihtisası üzerine eğitim alan öğrencilerin Türkiye Türkçesi derslerinde yazım kuralları ile ilgili yaptıkları hatalar ele alınarak incelenmiştir.

### **Araştırmanın Konusu**

Bakü Slavyan Üniversitesinde Uluslararası İlişkiler ve Bölge Uzmanlığı (Türkiye) Bölümü mevcuttur. Burada sadece Türkiye Türkçesi değil, Türkiye`nin tarihi, siyaseti, kültürü, ekonomisi, yani bütün alanlarıyla Türkiye öğretilmektedir. Burayı bitirenler Türkiyeşinaslar olarak isimlendirilir. Türkiyeşinasların eğitiminde Türkiye Türkçesinin öğretimi önemlidir. Öğretim zamanı çeşitli sorunların olmaması mümkün değildir. Tarafımızdan yapılan çalışmada bu öğrencilerin yazım kuralları ile ilgili yaptığı hataların bir kısmı tespit edildi ve çözüm yolları araştırıldı.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın yapılmasında amaç öğrencilerin Türkiye Türkçesi derslerinde başarı durumunu ölçme, sorunları tespit etmek ve sorunlara çözüm yolları aramaktır. Özellikle birinci sınıftan itibaren öğrenilen, sürekli uygulanan yazım kurallarının kullanımı zamanı yapılan hatalar üzerinde durulmuştur.

## **YÖNTEM**

Araştırmada Bakü Slavyan Üniversitesinin öğrencilerinin I.ve II. yarıyıl boyunca Türkiye Türkçesi derslerinde yazdıkları pratik çalışmalarda yapılan hatalardan yola çıkılmıştır. Kompozisyon, dikte, okuma anlama, metin aktarma, diyalog kurma, cümle kurmada öğrencilerin başarı durumu değerlendirilmiştir. Özellikle yazım kuralları incelenmiştir.

### **Evren Örnekleme:**

Bakü Slavyan Üniversitesinin Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün I., II, sınıf öğrencileri esas alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Yapılan bu çalışmada şu verilerden yola çıkılmıştır:

1. Kompozisyon
2. Dikte
3. Okuma Anlama
4. Metin Aktarma

5. Diyalog kurma
6. Cümle kurma

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın verilerini sağlayan çalışmalar okunmuş, aşağıdakiler tespit edilmiştir:

*Yazım Kuralları ile ilgili hatalar:*

**Kompozisyon:** Kompozisyon çalışması II sınıf 15 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Kompozisyon konusu: Azerbaycan Türkiye İlişkilerinde Yapmak İstediklerim

Süre:30 dakika

*-da, de bağlacının ayrı yazılımı:* Dahada-daha da, Azerbaycanada -Azerbaycan`a da, birazda- biraz da, o kadarda –o kadar da, hemdeki-hem de ki, dayanacaklarda-dayanacaklar da,

*Kesme işaretinin konulması:* Azerbaycanada -Azerbaycan`a da, Türkiyenin-Türkiye`nin, Azerbaycana`da-Azerbaycan`a da, Kafkasiyanın-Kafkasya`nın, avrupayla- Avrupa`yla.

*Harf hataları:* güclenmektedir-güçlenmektedir, sağlımasını-sağlamasını, mücadele-mücadele, aktiv-aktif, sosyal-sosyal, örf enene- örf anane, brakan-bırakan, sergileyemessin-sergileyemezsin, irelilemektedir-ilerilemektedir.

*Sert ünsüzlerin kullanımı:* müttefiqler-müttefikler, gitdikçe-gittikçe, devletdir-devlettir, atdığı-attığı.

*Sözcüklerin bitişik yazılma durumu:* birçok-birçok, kata bilirler-katabilirler, ede bilirler-edebilirler, bir birine-birbirine,

*Eklerin kullanımı:* ilerlemişdiler-ilerlemişlerdi,

*Büyük harflerin kullanımı:* türkçeden-Türkçeden,

*Satırdan satıra geçirme:* ask-eri/aske-ri

Kompozisyon çalışmasında öğrenciler daha çok da, de bağlacının kullanımında hatlar yapmışlardır.

**Dikte:** Dikte çalışmasında daha çok birinci sınıflara uygulanan bir çalışma olsa da öğrencilerin öğrenim bilgilerini kontrol etmek için üniversitemizde ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere da uygulanmaktadır. Bu yüzden 15 kişilik bir grupta yer alan II. Sınıf öğrencilerine önceki sene öğrenim bilgilerini kontrol etmek için dikte çalışması yapıldı. Öğrenciler Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün öğrencileri olmalarından dolayı çalışma konusu da ihtisaslarına uygun verilmiştir. "1921 Anayasası" isimli bir konu seçilmiş ve öğrencilere öğretmen tarafından okunmuştur. Öğrenciler yazım kurallarıyla ilgili genellikle aşağıdaki hataları yapmışlardır:

### **1. Büyük ve küçük harflerin yazılımı:**

Azerbaycan Türkçesinde farklılık gösterdiğinden öğrenciler karıştırıyorlar. Örneğin: Bir dikte çalışmasında Osmanlı Devleti birleşmesi bütün öğrenciler tarafından Azerbaycan Türkçesindeki gibi Osmanlı devleti biçiminde yazılmaktadır.

20 ocak 1921-de yerine 20 Ocak 1921`de; mlli mücadele dönemi yerine Millî Mücadele dönemi; 20 nisan 1924-de yerine 20 Nisan 1924`te; cumhuriyyet yerine Cumhuriyet; Kuvvetler Birliği sistemi yerine kuvvetler birliği sistemi; Milli Egemenlik ülkesi yerine millî egemenlik ülkesi; bu Anayasa geçiş şartlarına... yerine bu anayasa geçiş şartlarına; Ülke millî irade ile Meclis tarafından yönetilmekteydi yerine Ülke milli irade ile meclis tarafından yönetilmekteydi; türkçe yerine Türkçe; Demokratik nitelik yerine demokratik nitelik; Devletin Kuruluşunu sağlayan yerine devletin kuruluşunu sağlayan şeklinde olmalıdır.

### **2. Kesme işaretinin (´) konulması:**

Kesme işareti ile ilgili yılların ve kurul adlarının yazılmasında hatalar dikkat çekiyor.

Örn.1921`de yerine Azerbaycan Türkçesindeki gibi 1921-de yazılmaktadır.

TBMM-dir yerine TBMM`dir; Osmanlı devletinin yerine Osmanlı Devleti`nin; 1921 Anayasa`sı yerine 1921 Anayasası; dini İslamdır yerine dini İslam`dır şeklinde olmalıdır.

### **3. Birleşik kelimelerin yazılımı**

Birleşik kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkar. Örn: “1921 Anayasası” kelimesi öğrenciler tarafından “1921 Ana Yasası” olarak yazılmıştır

### **4. Uzatma işaretinin (^) konulması:**

Öğrenciler genellikle uzatma işaretini kullanmamaktadırlar. “hâkim” yerine “hakim”, “millî” yerine “milli”

### **5. Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması:**

Örn: “devam ettiği” yerine “devam etdiği”, “1923`te” yerine “1923`de” yazılmıştır.

### **6. Virgüllerin konulması:**

1921 Anayasa`sı Türkiye Büyük Millet Meclisi`nde yapılan uzun görüşmelerden sonra 20 ocak 1921-de kabul edildi -1921 Anayasası, Türkiye Büyük Millet Meclisi`nde yapılan uzun görüşmelerden sonra 20 Ocak 1921`de kabul edildi.

Milli egemenlik ilkesini esas alan anayasa ülkenin içinde bulunduğu savaş şartlarını ve acil ihtiyaçlarını karşılamak üzere kısa bir metne sahiptir- Millî egemenlik ilkesini esas alan anayasa, ülkenin içinde bulunduğu savaş şartlarını ve acil ihtiyaçlarını karşılamak üzere kısa bir metne sahiptir.



Millî iradeyi millet adına tek yetkili organın TBMM olduğu belirtilmekteydi- Millî iradeyi millet adına tek yetkili organın, TBMM olduğu belirtilmekteydi.

### **7. *İle`nin kullanımı:***

Biçimi ile ilgili-biçimiyle ilgili; yönetilmekte idi-yönetilmekteydi

### **8. *Harf hataları:***

Cumhuriyet-Cumhuriyet, metine-metne, birliyi-birliği, orqanın-organın, egemenliyin-egemenliğin, metndir- metindir.

Dikte çalışmasında öğrenciler daha çok büyük ve küçük harflerin yazılımlarında hatalar yapmışlar.

### **Okuma anlama:**

Bu çalışma II. Sınıf 15 kişilik bir grupla yapılmıştır. “Topkapı Müzesi” isimli bir metin (F.Türkmen, 2009:183) 1 kez öğretmen ve 2 kez öğrenciler tarafından okunmuş ve hemen anlatımı yazılı olarak istenmiştir. Öğrenciler bu metni akılda tutmalarında çok zorlandıklarını belirtmişler. Tam puan alan öğrenci yoktur. Konuyu anlatımda bütün öğrencilerin eksikleri vardır. Ayrıca yazım kuralları ve anlatım bozuklukları ile ilgili çeşitli hatalar yapmışlardır. Onlardan yazım kuralları ile ilgili hatalara şöyle örnek verebiliriz:

#### *Yazım Kuralları:*

*Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması:* Gezdirmekdi-gezdirmekti, bakışda-bakışta, aşıkıdı-âşıkı, kuşatdığı-kuşattığı,

*Büyük ve küçük harflerin yazılımları:* alman-Alman, bizanslılar-Bizanlılar, Sultan Ahmet cami-Sultan Ahmet Cami.

*Harf hataları:* sevdiyi-sevdiği, amma-ama, imperator-imparator, klavuzluk-kılavuzluk

*-da, de bağlacının ayrı yazılımları:* ondanda güzel-ondan da güzel,

*Kesme işaretinin konulması:* İstanbula-İstanbul`a, Urfaya-Urfa`ya, Kayseriye-Kayseri`ye, Sultan Ahmet Cami`sine-Sultan Ahmet Camisi`ne,

*Sözcüklerin bitişik yazılma durumu:* bir kaç-birkaç, göstere biliriz-gösterebiliriz.

Satırdan satıra geçme: müzesi-nde/müzesin-de

Tırnak eksikliği: Ahmet: İstanbul ilk bakışta insanı büyüler- Ahmet: “İstanbul ilk bakışta insanı büyüler” (C.Müşfig).

Virgül eksikliği: Ahmet yıllardan beri yaz aylarında kılavuzluk yapıyordu- Ahmet, yıllardan beri yaz aylarında kılavuzluk yapıyordu (Eliyev Ümit)

### **Metin Aktarma:**

Metin aktarma çalışması II. Sınıf 20 kişilik bir gruba uygulanmıştır. “Gülnazın Sevinci” isimli metin öğrenciler tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmış, öğrencilerin yaptıkları hataları aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir:

*Azat, Hakikat, Adil, ve Tahir Gülnaza geldiler* (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli metin aktarımı çalışmasından)-Altı çizili kelimelerde bağlaç kullanılırsa virgüle gerek yoktur.

“Canlı guşədə noxud, lobyə və başqa bitkilər becəririk” *Canlı köşədə nohut, fasulye, ve başqa bitkilər yetişdiriyoruz* (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli metin aktarımı çalışmasından)-ve bağlaçından önce virgül konulmaz.

*Neçə gün idi ki, darsə gəlmirdi- Kaç gündürki okula gitmiyordu* (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli Azərbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine metin aktarımı çalışmasından)-Altı çizili cümle şöyle aktarılabilir: “Kaç gündür okula gitmiyordu”.

“Arzu və mən dovşana kök, kələm və kartof veririk”- Metin Aktarımı: *Arzu ve Ben tavşana avuz, yahana ve patatez veriyoruz* (Tural Nadirov, Toğrul Edilov “Bizim canlı guşəmiz” metin aktarımı çalışmasından). Altı çizili kelimeler *havuç, lahana* olacaktır.

“Bizim canlı guşəmiz”- (Toğrul Edilov “Bizim canlı guşəmiz” metin aktarımı çalışmasından). Metin Aktarımı: *Bizim Yaşayan Köşemiz*-Altı çizili sözcük *canlı* olacaktır.

*Azad Həqiqət, Ədilə və Tahir Gülnazgile geldiler* (Tural Nadirov “Gülnazın sevinci” metin aktarımı çalışmasından) Metin Aktarımı : *Bağımsız, Hakikat, Adile ve Tahir Gülnazlara geldiler*. Kişi adlarında metin aktarımı yapılmaz.

*Almaz, Səlim və İmran heyvanları yemleyir...*(G. Sahib “Bizim canlı guşəmiz” isimli metin aktarımı çalışmasından). Metin Aktarımı: *Almaz, Selim ve İmran hayvanları yemliyor...* Altı çizili sözcük *besliyor* olarak aktarılmalıdır.

**Diyalog kurma:** Diyalog genellikle birinci sınıflarla yapılan pratik çalışmadır. Sınav sorularında da çıkar. Bu çalışmada 10 kişilik bir gruba farklı zamanlarda diyaloglar verilmiş ve bazı diyaloglar bireysel, bazı diyaloglar ise iki öğrenci tarafından grup çalışması olarak hazırlanmıştır. *Hobi, Akrabalarla Karşılaşma, Evimiz ve Semtimiz, Yarın Ne Yapacaksın?* gibi diyaloglar yer alır. Genellikle yazım kuralları hatası yapılmıştır:

#### *Hobi diyalog*

Kitab okumaq-kitap okumak, seyr etmək- seyretmek, boş vaxtlarımda-boş vakitlerimde, bende iyi- ben de iyi, varmı- var mı, arasıra-ara sıra, tanışdımıza-taniştığımızı, olarakmı olarak mı, diyilmi-değil mi, bir çok, birçok.

Nasi bi hobi-Nasıl bir hobi?, Hayır ben o, hobini çok sevdiyimçin hiçde zor gelmiyor-Hayır, ben o hobiyi çok sevdiğim için hiç de zor gelmiyor.

#### *Akrabalarla Tanışma diyalog*

Meraba-merhaba; Ne iyi etdinizde geldiniz bende size uzun süredir uğramak istiyordum-Ne iyi ettiniz de geldiniz, ben de size uzun süredir uğramak istiyordu; Şükürler olsun iyiyiz, şükürler olsun iyiyiz (Memmedova Sevinç).

Geçmi dönürüz-Geç mi dönürüz.Konuşa-Konuşa dedemlere yetişdik-Konuşa konuşa dedemlere yetişdik (Şahverdiyeva Mirsalam)

Nərdən gəliyorsun Amca -Nereden geliyorsun, amca? Hiç işden gəliyordum, dedim sizedə urayım-Hiç işten gəliyordum. Dedim size uğrayım (Elvin)

Hadi gidelim. bir bardak çay içelim-Hadi gidelim. Bir bardak çay içelim; Sen nereye gidiyorsun.-Sen nereye gidiyorsun?(Elvin)

*Evimiz Səmtimiz*

Bende iyi. Ben Antalyada sen?-Ben de iyi. Ben Antalya`da, sen?

Ben eskiden İstanbulda oturuyordum\_şimdi buraya yani Antalyaya taşındım- Ben eskiden İstanbul`da oturuyordum, şimdi buraya yani Antalya`ya taşındım (Elvin).

*Yarın Ne Yapacaksın? (Grup çalışması)*

*Nicat Salmanov / Zaur Umarov (hatalı kısımlar)*

**Z**-Henüz fena değilim? Sen nasılsın (Henüz fena değilim. Sen nasılsın?)

**N**-Ne yapıyon? (Ne yapıyorsun?)

**Z**-Uyumaya çalışırım.\_\_ama uyuyamıyorum. (Uyumaya çalışıyorum ama uyuyamıyorum.)

**N**-Neden? Rahatsızımı ettim? Yarın ne yapıyorsun? Boşmusun? (Neden? Rahatsız mı ettim? Yarın ne yapıyorsun? Boş musun?)

**N**-Ne iş öyrene bilirmiyim? (Ne iş öğrenebilir miyim?)

**Z**-Tabi ya. kız arkadaşım ile akşam yemeyine çıkacaktım. (Tabii ya. Kız arkadaşım ile akşam yemeğine çıkacaktım).

**N**-Tamam benimde 5 den sonra işim vardı. (Tamam. Benim de 5 `den sonra işim vardı)

*Tamerlan /Şahversiyev Mirsalam (hatalı kısımlar)*

**M**-iyim sağol (İyiyim, sağ ol). Bende 2 fazla sinemaya bilet var. Gelmek ister misin? (Bende sinemaya 2 fazla bilet var. Gelmek ister misin?). Zaurada deriz. Oda gelir (Zaur`a da deriz. O, da gelir). Filmin isminin "Son takla" olduğunu söylersem severde, gelirde (Filmin isminin "Son Takla" olduğunu söylersem sever de, gelir de).

*Cavad/Sevinç (Hatalı kısımlar)*

**S**-Geçinib gidiyoruz işte (Geçinip gidiyoruz işte)

**C-** Dün sinemaya gidecektik neden haber çıkmadı senden? (Dün sinemaya gidecektik. Neden senden haber çıkmadı?) Yarına bir pılanım yok (Yarına bir planım yok).

**S-**Tamam, Yarın ben seni arayacağım (Tamam, yarın ben seni arayacağım)

**C-** Amma telefonunu sarjetmeyi unutma (Ama telefonu sari etmeyi unutma)

*Zaur Eliyev/Elvin Mustafazade*

**E-**Merhaba Zaur, İyiyim sen nasılsın (Merhaba Zaur. İyiyim, sen nasılsın?)

**Z-**Şükürler olsun, Yarın işin var mı? (Şükürler olsun, yarın işin var mı?). Bende maça gitmek için arkadaş arıyordum, benle gider misin? (Ben de maça gitmek için arkadaş arıyordum, benimle gider misin?)

**E-** Oooo. Sahimi? Haberim yoktu, iyiki söyledin (Oooo! Sahi mi? Haberim yoktu, iyi ki söyledin)

**Cümle kurma:** II.sınıfta okuyan 10 kişilik bir gruba 15 kelime verilmiş, 20 dakika içinde cümle kurmaları istenmiştir. Amaç öğrencilerin Türkiye Türkçesine ne kadar hâkim oldukları tespit etmek, yazım kurallarında, anlatım bozukluklarında, cümle yapılarındaki hataları göstermektir. Kelimeler şunlardır:

Bitkisel, boşboğazlık, sinirsel, bağımsızlık, köpürmek, üye, zaaf, aralıksız, ihtiyar, bahane, arkeolojik, gölge, evren, toplumsal, topuz.

Cümle kurmada en fazla yanlış şu kelimelerdedir: Sinirsel, bitkisel, kopürmek, arkeolojik.

*Sinirsel:*

Hoca öğrencilere çok sinirsel davrandı (Rehmanov Nurlan)-Hoca öğrencilere sinirli davrandı.

Hocam bize karşı sinirsel davrandı (Kerimov Babek)- Hocam bize karşı sinirli davrandı.

Bizim komşumuz çok sinirsel insandı (Eliyev Ümid)- Bizim komşumuz çok sinirli insandı.

Onun artık sinirsel hücreleri bütün olanlara dayanmıyordu (M. Mahmud)- Onun sinir hücreleri artık bütün olanlara dayanmıyordu.

Yaptığı kötü bir şeydi, ama o kadar sinirsellik de doğru değildir (İbrahimli Ceyhun)-Yaptığı kötü bir şeydi, ama o kadar sinirlilik de doğru değildi.

*Köpürmek:*

Bu olay sonucu ile yerli əhali köpürlendi (Rehmenov Nurlan)- Bu olay sonucu yerli nüfus köpüdü.

Türkiye diğer devletlerle verdiği bağımsızlık mücadelesi barışla sonuçlandı-Türkiye`nin diğer devletlerle verdiği bağımsızlık mücadelesi barışla sonuçlandı (ek eksikliği)

Yalrış-yanlış, çox-çok, terk etdim-terk ettim, öğeler-üyeler, kesdirmişdik-kestirmiştik, ferziyeler-farazyeler (varsayımlar), uyumuşduk-uyumuştuk, kazanmışdır-kazanmıştır.

Öğrencilerin kurduğu cümlelerdeki yazım kuralları hataları genellikle Azerbaycan Türkçesi karıştırılarak yapılmıştır.

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada Bakü Slavyan Üniversitesinin Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün I., II, sınıf öğrencilerinin I.ve II. yarıyıl boyunca Türkiye Türkçesi derslerinde yazdıkları pratik çalışmalarda yapılan hatalardan yola çıkılmıştır. Kompozisyon, dikte, okuma anlama, metin aktarma, diyalog kurma, cümle kurmada öğrencilerin başarı durumu ayrı ayrılıkta değerlendirilmiş ve şu sonuçlara varılmıştır:

-Ses bilgisi yanlışları (imla hataları , yazım kuralları, noktalama işaretleri).

-Yanlışların oğunluğu Azerbaycan Türkiye Türkçelerinin benzerlikten dolayı karıştırılarak yapılan yanlışlardır. Bu yanlışların yapılma sebebi öğrencilerin lehçeler arasındaki farkı pek algılayamama, öğrendikleri lehçelerin çok kolay olduğunu düşünme ve yapılan hataları önemsiz olarak görmeden kaynaklanır. Öğrenciler arasında en çok yapılan hatalar:

- da, de`nin ayırımı

-Büyük ve küçük harflerin ayırımı

-Kesme işaretinin konulması

-Uzatma işaretinin konulması- Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması

-Birleşik kelimelerin yazılması

-Virgül eksikliği

Bakü Slavyan Üniversitesinde bu hata ve yanlışları önlemek için öğrencilerle çeşitli çalışma yöntemleri denenmektedir. Bu alışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Grup alışması: Öğrenciler farklı gruplara ayrılır ve her gruba kısa süreyle farklı konularda diyaloglar verilir ve öğrenciler tarafından hazırlanıp sunulur. . Öğrencilere iyi alıştırma olsun diye çok hata yapabilecekleri dikte çalışması yazdırılır ve kağıtlar öğrencilere dağıtılarak kontrol edilir. Öğrenciler birbirlerinin hatalarını bulur ve bu hatalar sınıfta tahtaya yazılır ve değerlendirme yapılır.

Cümle Kurma: Çeşitli kelimeler verilir. O kelimelerle ilgili cümle yapılır.

Deyim ve Atasözleri: Öğrencilere deyim ve atasözleri verilir. Açıklanması istenir.

Paragraf alışması: Yarım kalmış paragraflar öğrencilere verilir ve tamamlanması istenir.

Test alışması: Bir gruba Türkiye Türkçesi ile ilgili testler okunur ve doğru cevapları o an istenir.

Terim Çalışması: Çeşitli alanlarla ilgili terimler öğrenciler verilir ve açıklanması istenir.

Kompozisyon Çalışması: Çeşitli konular verilir ve öğrenciler kısıtlı süreyle kompozisyonu hazırlar.

Okuma Anlama Çalışması: Öğrencilerin hiç sevmediği bir çalışmadır. Bir metin 1 kez öğretmen ve 2 kez öğrenciler tarafından okunur ve hemen anlatımı yazılı olarak istenir.

Film İzleme Çalışması: Öğrenciler Türkiye Türkçesinde bir film izler ve film bittikten sonra onu Türkiye Türkçesiyle özetler, kendi fikirlerini bildirir.

Metin Aktarımı Çalışması: Öğrenciye metin verilir. Metin aktarılır. Her cümle öğrenciler tarafından okunmaya başlar. Değişik aktarımlar üzerinde durulur.

Gramer Çalışması: Öğrencilere metin verilir. Ve o dönemin gramer konuları metin üzerinde çalışılır.

Slayt çalışması: Türkiye ile ilgili bir konu hazırlanır, öğrenci tarafından sunulur.

Türkçenin öğretiminde aşağıdaki teknolojik ürün ve materyaller önerilebilir:

Görsel Araçlar ve Materyaller: kitaplar, gerçek eşyalar, fotoğraflar, resimler ve grafikler, sunu araçları.

İşitsel Araçları ve Materyaller: radyo, ses kayıtları.

Çok Duyulu/Etkinleştirilmiş Araçlar ve Materyaller: televizyon, video, cep telefonu, bilgisayar.

Etkileşimli Çoklu Ortam Araçları: etkileşimli beyaz tahtaları, etkileşimli kalem ekranları, etkileşimli dijital yönlendirme araçları, çoklu medya kabinleri, kablosuz yazı tahtaları, yazılımlar.

Bunlar içerisinde en çok kullanılan etkileşimli tahtanın öğrenciler üzerinde sağladığı yararları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Yaratıcılığın ortaya çıkmasına yardımcı olur.
- Sosyal iletişimde bulunma yeteneğini geliştirilmesinde yardımcı olur.
- Öğrencinin kendi düzeyinde ilerlemesini sağlar.
- Öğrenciye öğrenim zamanı tasarruf etmesini öğretir.
- Öğrencinin kendine güveninin artmasına yardımcı olur.
- İleride de gereken belgeleme, dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığını kazanmasına yardımcı olur.
- Problem çözümünde problem üzerinde yoğunlaştırma yeteninin geliştirilmesini sağlar.
- Farklı yeteneklerini geliştirir: matematik ve dil yeteneği
- Öğrencinin paylaşma duyusunun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir.
- Öğrencinin dersleri kaçırdığında kayıt edilebildiği için der ve konulara ulaşabilmesini sağlar.

- Öğrencinin daha çok bilgiye erişini sağlar.

Sonuç olarak, Türk soylulara Türkçenin eğitim seviyesinde, mesleki Türkçe olarak öğretilmesi kolay değildir. Türk soylu öğrencilerin yazım kuralları ile ilgili yaptıkları hatalar ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Yukarıdaki çalışmada sadece yazım kuralları üzerinde durulduğundan konun bu yönüne değinilmiştir. İleriki çalışmalarda şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlatım bozuklukları üzerinde durmak hedefimizdir.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi sorunları üzerinde durmak Türk dünyasında ortak dil ve alfabe oluşturmaya teşebbüs eden dilbilimcilere önemli görev oluşturmaktadır.

#### KAYNAKÇA

Bayraktaroğlu, S. (1987). Kültür Tanıtması Ve Türk Dilinin Yabancılara Öğretimi, Cambridge.

Ergin, M. (1985). Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi Yayınevi.

Özkan M. (2010). İnsan İletişim ve Dil, İstanbul, Akademik Kitaplar.

Demir N., Yılmaz E. (2010). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal D., Varışoğlu B. (2014), "Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler", Yabancı Olarak Türkçe Öğretimi, Ankara, Pegem Akademi.

Dinç Kurt Y. (26-27 Eylül 2016) "Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının ve dil Önceliklerinin Belirlenmesi". Budapeşte-Macaristan. XI. *Uluslararası Büyük Türk dili Kurultayı*, Ankara, Bilkent Üniversitesi.

---

# ÖZEL EĞİTİMDE ZEKA OYUNLARI UYGULAMALARI

---

*İlknur ERDEM MURAT<sup>39</sup>*

## ÖZET

**Anahtar kelimeler:** Akıl Ve Zeka Oyunları, Özel Gereksinimli Bireyler, Hafif Düzey Zihinsel Engellilerde Sosyalleşme,

## INTELLIGENCE GAMES PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

## ABSTRACT

### Keywords:

## GİRİŞ

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimi için, 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan 573 sayılı KHK ile tüm dünyada yaşanan eğitim ayrımcılığına karşı, kaynaştırma eğitimine olanak sağlanmıştır (Mevzuat, 1997). Bu yönetmelik, özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almasından ziyade, bireylerin sosyalleşme ve toplumsallaşma destekleyici olmaktadır. Akran öğrenmesi bireyde özgüveni destekleyerek, yalnızlık ve farklılık duygusunu en aza indirip, sosyalleşmesini sağlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi özelden genele doğru öğrencinin, okulun ve toplumun bireysel ve grup şeklinde öğrenmesini destekleyen bir zihniyet değiştirme modelidir (Wang, 2009). Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik yapılmış pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin mevcut durumları ve eğitimin içeriği hakkındaki görüşleri (Vural ve

---

<sup>39</sup> Ahmet Kutsi Tecer Özel Eğitim Meslek Lisesi, ilknurrdm@gmail.com



Yıkımlı, 2008; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Demir ve Açar, 2010; ankaya ve Korkmaz, 2012; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013), incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada akıl ve zeka oyunlarının, özel eğitim gereksinimi olan bireylerde sosyal ve akademik becerilerinin gelişimine etkisinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Akıl ve zeka oyunlarının bu tür bireylerde sosyalleşmeyi artıracadı, sorumluluk duygusunu artıracadı, izlediği veya dinlediği olayı daha iyi anlayabilme ve analiz edebilme, takım olma becerisini edinme, akranları ile doğru iletişimi kurabilme, kendini daha rahat ifade edebilme becerilerinin geliştireceği düşünülerek çalışma kurgulanmıştır.

## **MATERYAL VE METOD**

Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim kurumunun 10 hafif düzey zihinsel engelli öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu grup 4 ay boyunca piyasada satılan ve akıl zeka gelişimini destekleyen kutu oyunları ile sistematik olarak haftanın belirli gün ve saatlerinde öğrenme ve uygulamaya yönelik ğretmen gözetiminde çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci grubunu yine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3. Kademe normal eğitim veren 4 farklı okuldan 10'ar olmak üzere toplamda 40 ğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerde 2 hafta boyunca çalışmaya konu olacak kutu oyunları ile haftanın belirli gün ve saatlerinde öğrenme ve uygulamaya yönelik ğretmen gözetiminde çalışılmıştır.

Daha sonra özel gereksinimli olan öğrenciler ve normal öğrenciler arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlerin gözetiminde dostluk turnuvası düzenlenmiştir. Bu turnuvada baskın rekabet duyguları frenlenmiş daha çok eğlenme ve birlikte çalışma duygularına yönelik kontrollü yönetim uygulanmıştır. Turnuva mekanı olarak bu çalışmaya katılan tüm okulların bünyesindeki uygun mekanlar kullanılmıştır.

Kutu oyunları olarak çok kişi ile oynanan oyunlar olan, dedektif, pratik bardaklar, skippity gibi oyunlar seçilmiştir. Turnuva esnasında öğrenciler, her iki okuldan karışık olacak şekilde gruplara bölünerek oyun masalarına yerleştirilmiştir. İstasyon tekniği kullanarak her gruba bütün oyunları 20 dakika oynama imkanı sunulmuştur. Gözetmen ğretmen eşliğinde, oyunlar sırasında hem öğretici hakemlik hem de motivasyonel destek sağlanmıştır. Turnuva sonunda tüm katılımcı öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür belgesi taktim edilmiştir.

## **BULGULAR**

Turnuva sürecinde çocuklarda bir arada bulunma isteği, yapılan işe karşı motivasyon duygusu, takım olarak birlikte bir şeyler yapma isteği, olaylara tepki verme kabiliyeti, sosyalleşme, kendini ifade etme, izlediğini anlayabilme gibi bir çok özelliğinde anlamlı bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. İlgili alışma bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Çocukların çalışma öncesi ve sonrası gelişim çizelgesi

İncelenen Parametreler	Çalışmadan Önce % (n=10)	Çalışmadan Sonra % (n=10)
Okula karşı bağlılık duygusu	40	80
Sorumluluk alma	10	90
Akran ile doğru iletişim kurabilme	20	90
Kendini ifade edebilme	20	90
Takım Olabilme	20	90
Odaklanma	10	90
Yönerge alma	40	90
Sıra alma	40	90
Sosyalleşme	40	90
Liderlik özelliği	10	40
Problem çözme	10	40
İzlediği görseli anlayabilme	20	90
Okuduğu bir metni anlayabilme	30	90
Duruma göre duygu tepkileri verebilme	20	100
Türkçe, sosyal hayat ve matematik gibi akademik kazanım	10	60

Yapılan çalışmada öğrencilerin sorumluluk alma, odaklanma, liderlik özelliği, problem çözebilme, Türkçe, sosyal hayat ve matematik gibi akademik kazanım gibi konularının en az geliştiği (%10) tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin sorumluluk alma ve odaklanma başarıları %10'dan %90'a yükselmiştir. Diğer parametreler ise daha az gelişmiştir (%40-60).

Öğrencilerin duruma göre tepki verme davranışları %20'den %100'e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu, çalışmadaki parametreler içindeki en yüksek orandır.

Diğer taraftan, akran ile doğru iletişim kurabilme, kendini ifade edebilme, takım olabilme, yönerge alma, sıra alma, sosyalleşme, izlediği görseli anlayabilme, okuduğu bir metni anlayabilme konularında ise çalışma sonrasında öğrencilerin %90'ında iyileşme gözlemlenmiştir.

## SONUÇ

Yazarın saha gözlemlerinde; kaynaştırma eğitimi almayan, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşam becerilerinde, toplumsallaşma ve sosyalleşme becerilerinde daha geride kaldıkları tespit edilmiştir. Akranları ile doğru sosyalleşme yaşayamamanın, bireyi yanlış arkadaşlıklara yönlendirdiği ve bazen kabul edilmek için duygusal ve fiziksel istismara göz yumdukları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma sonunda, özel gereksinimli bireylerde, akıl ve zeka oyunlarının sistematik ve düzenli olarak uygulandığında; Okula karşı bağlılık duygusunun,

Sorumluluk farkındalığının, Akran ile doğru iletişim kurabilme, Kendini ifade edebilme, Takım olabilme, Odaklanma, Yönerge alma, Sıra alma, Sosyalleşme, Liderlik özelliği, Problem çözme, İzlediği bir görseli anlayabilme, Okuduğu bir metni anlayabilme, Duruma göre duygu tepkileri verebilme, Türkçe, sosyal hayat ve matematik gibi akademik kazanım, becerilerinde anlamlı derecede olumlu gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

#### KAYNAKÇA

- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. 2010. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2): 345-354
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. 2012. İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1): 1-16.
- Demir, M. K. ve Açar, S. 2010. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3): 749-770.
- Mevzuat, 1997. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> Erişim: 08.10.2021
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. 2008. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(2): 141-159.
- Wang, H. L. 2009. Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis. International Education Studies, 2(4): 154-161.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., Oksal, A. 2015. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3): 1743-1765.

---

**"GƏLƏCƏYƏ BAXIŞ – İSTƏDİYİMİZ DÜNYA!"**

---

## ÖZET

**Anahtar kelimeler:**

## ABSTRACT

**Keywords:** Key, EYFOR, Words, Antalya

## GİRİŞ

---

<sup>40</sup> Öğretmen, Azərbaycan Respublikası Şəki rayon Orta Zəyzıd kənd 2N-lı tam orta məktəbin Fizika müəllimi ,

Bilirik ki, 25 sentyabr 2015-ci il tarixində BMT-nin Baş Assambleyasının üzvü olan 193 dövlət tərəfindən “2030-cu ilədək dayanıqlı inkişaf sahəsində Gündəlik” qəbul edildi. Dayanıqlı İnkişaf –Gələcək nəsillərin həyatını, istifadə edəcəyi resursları təhlükə altına qoymadan hazırki nəslin həyat şəraitini yaxşılaşdıran bir inkişafdır və bu inkişaf 17 məqsədə xidmət edir, 17 məqsəd üzərində davam etdirilir : Dayanıqlı inkişaf strategiyası insanlar arasında, cəmiyyət və təbiət arasında harmoniyaya nail olmağa yönəlmişdir.

“Hal-hazırda dünyada 7 milyarddan çox insan yaşayır. Bu insanlar müxtəlif ölkədə, qitədə və ərazilərdə yaşayır və yerləşdikləri ərazilərin fərqli xüsusiyyətlərinə görə onların sağlam və keyfiyyətli həyatla təmin olunmaları da müxtəlifdir. Bir ölkədə doğulan insanlar başqa ölkədə doğulan insanlara nisbətən az və ya çox yaşaya bilərlər. Bu fərqliliklərin əsasında duran isə insanların həyatlarının keyfiyyət və sağlamlıq dərəcəsidir. Göründüyü kimi, insanların keyfiyyətli həyat yaşaması üçün ən başlıca amillərdən biri insan bədəninin, əqlinin və yaşadığı mühitin sağlam olmasıdır. İnsan sağlamlığı heç bir başqa dəyərlərlə müqayisə edilməyən bir nemətdir. Bunun üçün onun qorunması və saxlanması tək fərdlər tərəfindən deyil, hökumət, müxtəlif təşkilatlar və digər qurumlar tərəfindən də həyata keçirilir. Sağlamlıq qorunmasa bu zaman zərər çəkən tək cəmiyyətin bir parçası olan bir insan deyil, bütöv bir gələcək nəsil olur. Gələcək nəslin sağlam rihaf halında yetişməməsi isə cəmiyyətin, dövlətin inkişafdan qalması deməkdir. Bütün bu problemlərin aradan qaldırılması üçün isə biz “Dayanıqlı İnkişafın Məqsədləri”nə xidmət etməli və bu məqsədlərə nail olmalıyıq.

Bir müəllim kimi biz də çıxdığımız bu uzun yolda çalışmamıza bu məqsədlər içərisində uşaq və gənclərimiz üçün hər şeydən ən önəmli olan sağlamlılıqlarının qorunmasından başlamalıyıq. Əlbəttə ki, insanların dünyada normal həyat sürməsi və fəaliyyət göstərməsi üçün tək sağlamlıq deyil, bir çox amillərin yerində olması vacibdir. Ancaq unutmamalıyıq ki, insan bədənini sağlam olmadıqca heç bir normal fəaliyyətdən və inkişafdan söz gedə bilməz. "Sağlam bədəndə sağlam ruh olar" el məsəlini xatırlayaraq sağlamlığın ecazkar qüvvəsinin yalnız şəxsin özü üçün deyil, cəmiyyət, vətən və dövlət üçün vacibliyini qeyd edərək rahatlıqla deyə bilərik ki, sağlamlıq dövlətin, cəmiyyətin sərvətidir. Yalnız sağlam olan insanlar xalqın xeyrinə qurub-yaratmaq üçün özlərinin yaradıcı imkanlarından tam istifadə edə bilərlər. Buna görə də xalqımızın gələcəyi, vətənimizin inkişafı üçün sağlam nəslin yetişdirilməsi bir günümüz yox, hər günümüz üçün ən vacib, ən aktual məsələlərdən biridir.

Belə ki, dünyanın global probleminə çevrilən virus təhlükəsinin insan həyatına göstərdiyi təsirlərə qarşı mübarizəyə böyükdən-küçüyə hər birimiz qatılmalıyıq. "Virusla yaşamağı öyrənməliyik" şüarına əməl etməyi bacarmalıyıq. Düşünürəm ki, sağlam gələcək üçün xəstəliklərlə mübarizəni xəstəlik gəlmədən və ya qarşımıza çıxan ilk andan aparmalıyıq. Lakin sual olunur: Necə? Nə vaxt? Harada? Hansı üsullarla? və s.

Mənim belə bir mövzuya toxunmağımın da məqsədi də bu suallara cavab tapmaq, sağlam həyat tərzinin mahiyyətini, ətraf mühitin insan sağlamlığına təsirini, reproduktiv sağlamlığın əsaslarını, şəxsi və ümumi gigiyenik qaydaları, sağlam nəsil yetişməsində ailə planlaşmasının, psixi sağlamlığın, düzgün qidalanmanın əhəmiyyətini ,

erkən nikahların zərərini , gender bərabərliyinin, qadın və qızların səlahiyyətlərini şagirdlərə anlatmaq, yol qəza nəticəsində sağlamlığını itirən məktəblilərin sayının azalmasına, məktəbliləri alkoqolizm, narkotik ,siqaret çəkmə kimi zərərli vərdişlərin, eləcə də virus, hava damcı yolu ilə yayılan infeksiyalar, yolxucu (İİV/QİÇS, CYYİ) xəstəliklərin gələcək nəslin inkişafına mənfi təsirindən vaxtında qorunmağa çağırış etmək, bu xəstəliklərdən qorunma yollarından maarifləndirməyə, “Virusla yaşamağı öyrənməliyik”şüarına əməl etmələrinə və düzgün qidalanmaya rəayət etmələrinə nail olmaqdır. Bunun üçün bizim ilk işimiz uşaqlara və gənclərə aid olan məsələləri müzakirə edərək problemləri təyin etmək və bu problemlərin öz şəraitimiz daxilində yerinə yetirə biləcəyimiz həll yollarını axtarmaq, həmçinin bu zaman söylədiyimiz fikirlərimizi təhlil edərək gələcək nəsil üçün necə bir dünya istədiyimizi bilməkdən ibarət olmalıdır. Və təbii ki, biz bu zaman uşaq və gənclərin səsini dinləməli, hansı dünyada yaşamaq arzusunda olduqlarını öyrənməliyik.

Bunun üçün əvvəlcə şagirdlərlə müxtəlif rəngarəng oyunlar təşkil edilərək, oyun daxilində onlara bir çox suallar verilməlidir. Bu suallara şagirdlərin cavabı əsasında onların nə qədər məlumatlı olub olmadıqlarını təyin edərək Dayanıqlı İnkişaf Məqsədləri haqqında onlara ətraflı məlumat çatdırılmalıdır.



Biz əvvəlcə Dayanıqlı İnkişafın Məqsədləri ilə şagirdləri tanış edirik, sonra onlara müxtəlif oyunlar keçirməklə bir çox suallar veririk. Məsələn:

**Yoxsulluq və aclığa son:** - Hər bir uşağın sağlam böyüməsində kifayət qədər qida alması üçün nə etmək olar?

- İnsanların sağlamlığını möhkəmləndirmək üçün nə edərdin?
- Düzgün qidalanmamaq hansı növ xəstəliklərin yayılmasına səbəb olur və necə şərait yaradır?

**Sağlamlıq və keyfiyyətli təhsil:** - Sağlamlıq nədir və onları müəyyən edən amillər hansılardır?

- Siz gələcəkdə uşaqların yaxşı təhsil alması üçün daha hansı fərqli addımları atardız?
- Yolxucu xəstəliklərdən necə qorunardın?

**Gender bərabərliyi:** - Qadınların , qızların evdə və ictimai yerdə rolu nədən ibarət olmalıdır?

**Təmiz su və ucuz enerji:** - Susuz həyatı necə təsəvvür edirsiniz?

**Layiqli iş, iqtisadi artım:** - İnsanların öz peşəsinə uyğun iş tapması nə üçün vacibdir?

- Sən gələcək iş şəraitini necə qurardın?
- İş tapmaqda insanlara necə kömək edə bilərsən?

**Sənayeləşdirmə, innovasiya və infrastruktur:** -İnternet və texnologiyanın həyatınızda rolu nədən ibarətdir?

**Qeyri-bərabərliyin azaldılması:** -Qeyri-bərabərliyin pozulduğu hansı hadisəylə qarşılaşmısan?

-Sizə qarşı olunan haqsızlıq nə olub?

-Günahsız birinə edilən haqsızlığı gördükdə nə edərdin?

**Davamlı inkişaf edən şəhərlər və düşünülmüş istehlak və istehsal :-**Keyfiyyətli yaşayış yerində nələr olmalıdır?

- Tullantılardan necə istifadə edirsiniz?

**İqlim dəyişikliyi ilə mübarizə:** -Təbiəti necə və kimdən qorumaq lazımdır?

- Ətraf mühit amilləri insan sağlamlığına necə təsir göstərir?

**Sülh, ədalət və güclü institutlar:** -Uşaqların təhlükəsizliyini qorumaq, daha təhlükəsiz yaşamaq üçün üçün nələr etmək olar?

**Dayanıqlı inkişaf naminə tərəfdaşlıq:** - Dayanıqlı inkişaf naminə tərəfdaşlıq necə olmalıdır?

Və.s. kimi suallarla əvvəlcə onların (uşaqların) Dayanıqlı İnkişafın Məqsədləri haqqında nə qədər məlumatlı olub-olmadıqlarını,nələri bilib-bilmədiklərini,qarşıda duran problemləri müəyyənləşdirir və başa gələcək bu problemlərlə mübarizə aparmağın yolları haqqında şagirdlərin fikr və təkliflərini alır, istəklərini bilirik.Bundan sonra da bu istiqamətdə məqsədlərimizi həyata keçirməyə çalışırıq. Hətta tək-cə məktəblilərlə deyil, Dayanıqlı İnkişafın Məqsədlərindən xəbərsiz olan insanları da məlumatlandırmağın vacibliyini nəzərə alırıq.

İşləməyən yaşlı və gənc nəslə məlumatlandırmaq üçün şagirdlərin köməkliyi ilə SOSIAL AKSIYA keçirilməsinin, eyni zaman da şagirdlərlə əhalinin sıx olduğu məkanlarda FLƏŞMOB təşkil etməklə insanları bu çağırışa dəvət etməyin çox səmərəli olduğunu qeyd edə bilərik.



Məktəb şagirdlərimizin keçirdiyi belə aksiya zamanı onlar musiqili proqram çərçivəsində BMT-nin Dayanıqlı İnkişaf Məqsədləri haqqında gənclərə çağırışlar edərək onları “Həmrəylik lövhəsinə” imza atmağa, eyni zamanda gənclərə, ətrafdakı insanlara kampaniyanın məqsədlərini əks etdirən yaxa nişanı, kitabçalar, bukletlər, şarlar və digər müxtəlif təbliğat materialları paylamaqla hər kəsi 17 məqsədə xidmət etməyə səsləmişlər.

Bundan başqa məktəbdə xüsusi təşkilat saatlarında bu kimi problemlərlə bağlı video sujetlər göstərmək və şagirdlərə bu mövzuda sərbəst tapşırıqlar hazırlamağı, yaradıcı işlər görməyi tapşırmaq olar. Beləki, onlara kiçik hekayələr , dialoqlar yazmağı, və ya özümüz yazdığımız hər hansı bir situasiyanı səhnələşdirməyi tapşırmaq olar. Yolxucu xəstəliklərin yayılma səbəbləri və ondan qorunma yolları haqqında yaş səviyyəsinə uyğun olaraq esse və ya inşa müsabiqəsi təşkil etmək olar. Siqaret, alkoqol, norkomaniya kimi zərərli vərdişlər və onların fəsadları haqqında dəyirmi masa keçirmək, gələcək nəsli bu vərdişlərdən uzaq tutmaq yollarını müzakirə etməklə şagirdləri daha çox maarifləndirmək olar.

Məsələn: Mən məktəbdə şagirdlərin yaş səviyyəsini nəzərə alaraq viruslara qarşı və digər sağlamlığa zərər verəcək təsirlərə mübarizə üçün slaydlar hazırlamağı, qida təhlükəsizliyi ilə bağlı şagirdlərimə öz fikirlərindən və çəkdiyi rəsmlərdən ibarət buklet hazırlayıb dostuna hədiyyə etməyi, virusala mübarizənin necə aparılması haqqında çəkilişli video rolilər hazırlamağı ,qadın və qızlarımızın səlahiyyətlərinin qorunmadığı halda başlarına gələ biləcək hər hansı hadisə haqqında dostuna kiçik bir hekayə və ya məktub yazmağı və s. tapşırıram .. Həmçinin “ Hər uşağa bir fidan” şüarı altında ağac əkmə layihəsini həyata keçirə bilərik ki, bu da uşaqların qida təhlükəsizliyini təmin edir, kənd təsərrüfatı məhsullarına marağını artırır,yoxsulluğun qismən də olsa azalmasına kömək edir. Bizim məktəbdə bu məqsədi həyata keçirmək üçün yay tapşırığı olaraq hər kəsə ayrılıqda bir tərəvəz yetişdirməyi, və ya hansısa bir meyvə çəyirdəyindən fidan böyütməyi tapşırıraq.

Bundan başqa Keyfiyyətli Təhsili inkişaf etdirmək üçün vaxtaşırı məktəbdə valideynlərlə bu kimi istiqamətdə görüşlər təşkil etmək daha əlverişli nəticəyə aparır. Biz bu görüşlər zamanı valideynlərə keyfiyyətli təhsil almağın səmərəli yollarını, keyfiyyətli təhsilin əhəmiyyətini, uşaqların gələcəyi üçün nə qədər lazım olduğunun vacibliyini izah edir, onlarla Müəllim-Şagird-Valideyn birliyi şəklində çalışmağa nail oluruq. Xüsusəndə uşaqlara və valideynlərə GMO-mış məhsulların nə qədər zərərli olması haqqında verdiyimiz məlumatlar sağlamlığımızın qorunmasında atılan mühüm addımlardan biri olur.Həmçinin, Ətraf Mühitin qorunmasının, çirklənməsinin qarşısının alınması üçün hər ay bir sinif uşaqlarıyla, hətta valideynlərdəndə könüllü qoşulmaq arzusunda olanlarla birlikdə yaşadığımız ərazidə təmizlik həftəsi keçirməklə uşaqları buna qarşı diqqətli böyüdə bilərik. Biz bu məqsədə şagirdlərin diqqətini cəlb etmək üçün məktəb üzrə “Yaşıl dünya” adlı rəsm müsabiqəsi keçiririk.Bu müsabiqə uşaqların təbiət sevgisini artırır, ətraf mühitin qorunması üçün yollar axtarıb tapmağa sövq edir, görmək istədikləri yaşıl dünyanı rəsmlərdə canlandırmaqla istədiyi dünya modelini, arzularını ifadə edirlər. Hətta ətraf mühitdəki tullantılardan da şagirdlərin necə istifadə edə biləcəklərini yaradıcı tapşırıqlar verməklə öyrənə,öyrədə bilirik. Mən bir



müəllim kimi bu tapşırıqlar əsasında şagirdlərin bilmədiyi nüansları təyin etməyə və onların əlavə məlumatlar öyrənmələrinə, doğru seçim etmələrinə nail olmağa çalışmışam.



Şagirdləri ətraf mühiti qorumağa həvəsləndirmək, onları ətraf mühitin gözəllikləri ilə tanış etmək, tullantılarla dolu, yararsız olan ərazilərdə təmizlik aparmaq, istifadəyə yararlı hala salınmasında köməklərinə şərait yaratmaq üçün onlar üçün EKSKURSİYALAR təşkil etmək daha məqsədə uyğundur. Eyni zamanda ekskursiyanın əsas məqsədi uşaq və gənclərin ekoloji biliklərinin artırılması, iqlim dəyişikliyi ilə mübarizə, ətraf mühitin problemləri və mühafizəsi, 17 Dayanıqlı İnkişaf Məqsədləri mövzusunda xüsusi bacarıqların formalaşmasından ibarət olur.

Beləliklə, düşünürəm ki, əgər biz məqsədlərimizə doğru birgə addımlasaq o zaman bir çox nailiyyətlərimiz olacaq. Belə ki, şagird və valideynlərin bu sahədə təcrübələri, praktik bacarıqları və maarifləndirilməsi artacaq.

- Şagirdlərimiz “ Virusla birlikdə yaşamağ”ı öyrənəcək
- “Dayanıqlı inkişafın məqsədləri” həyata keçiriləcək
- Şagirdlərdə virus və yolxucu xəstəliklərlə mübarizə bacarıqları inkişaf edəcək

- Erkən yaşlardan şagirdlərimizdə “Gələcəyə baxış” etmə, gələcəklərini düşünmə, analiz etmə qabiliyyəti formalaşacaq
- Şagirdlərin müstəqil şəkildə gələcəklərinin rifahı, rahatlığı, vətənin inkişafı üçün sağlamlığın nəbzini tutaraq qorumalarına nail olunacaq
- Şagirdlərin sağlamlıqlarının qorunmalarına və uğur qazanmalarına dəstək olunacaq
- Gender bərabərliyini nəzərə alan, bütün qadın və qızların səlahiyyətlərini qorumağa çalışan və erkən nikaha yox deyən şagird və valideynlərin sayı artacaq
- İnklyüziv və keyfiyyətli təhsili təmin etməklə hər kəs üçün davamlı tədris imkanlarına maraq yaranacaq
- Ətraf mühitin təmiz saxlanılmasına insanların diqqəti artacaq
- Həmçinin şagirdlərdə aclığın, yoxsulluğun azaldılması üçün yollar tapılmasına, kənd təsərrüfatının inkişafına maraq oyanacaq və . s.

Bizlər də unutmamalıyıq ki, “Gələcəyə baxış” bu günümüzdən başlamalıdır. İstədiyimiz dünyanı qurmaq, yaşadığımız cəmiyyətdə sağlamlığı təmin etmək üçün ilk növbədə özümüzə və öz ətrafımızdan başlamalıyıq. Sosial məsuliyyət hissi duymaq harada yaşadığından aslı olmayaraq hər bir vətəndaşın borcudur. Biz üzərimizə düşən borcu indidən yerinə yetirməyə başlasaq, gələcəkdə daha səmərəli və sağlam şəkildə yaşaya biləcək nəsli böyüdə bilərik. Gələcək nəsil isə bizim düzgün davranışlarımızdan örnək almaqla yaşamaq üçün öz dünyalarını daha sağlam mühitlə təmin edəcəklər. Əlbəttə ki, bütün bunlar bu gün dünyamızı düzəltməyə yetməz, ancaq ümid edirəm ki, gələcək üçün bütün bu işləri görə biləcək şagirdlər böyütməyə kömək olar. Bu gün uşaqların, gənclərin diqqətini sağlam gələcəyə yönəldə bilirsə, bu gün onların baxışlarını doğru istiqamətə dəyişə bilirsə nə xoş bizlərə. Gələcəyimizin sağlam və etibarlı olacağına, istədiyimiz dünyanı qurmağa ümid etmək diləyilə başarılar...